



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Utvecklar aktuella läromedel elevers läsförståelse?

En analys av läsförståelseinslagen i tre läromedel för år 3-4

Sara Carlsson, Maria Persson, Sofie Rundström

LAU370

Handledare: Lena Rogström

Examinator: Roger Källström

Rapportnummer: HT 08 – 1350 – 06

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: Utvecklar aktuella läromedel elevers läsförståelse? En analys av läsförståelseinslagen i tre läromedel för år 3-4

Författare: Sara Carlsson, Maria Persson, Sofie Rundström

Termin och år: Ht -08

Ansvarig institution: Institutionen för svenska språket

Handledare: Lena Rogström

Examinator: Roger Källström

Rapportnummer: HT 08 – 1350 – 06

Nyckelord: Läsförståelse, läromedelsanalys

Syfte och frågeställningar

Syftet med denna uppsats är att analysera några läsförståelseläromedel för att se om de tycks vara uppbyggda utifrån aktuell forskning och utifrån kursplanen i svenska.

Vi har utgått från tre frågeställningar:

1. Vad säger aktuell forskning att läsförståelse innebär? Hur utvecklar man detta hos eleverna?
2. Vad säger kursplanen i svenska att vi ska arbeta mot inom området läsförståelse? Stämmer detta överens med vad forskningen säger?
3. Är de aktuella läromedlen bra att använda för att utveckla elevers läsförståelse, utifrån aktuell forskning och kursplanens mål?

Metod och material

Vi har besvarat den första frågeställningen genom en forskningsöversikt. Den andra frågeställningen har besvarats genom en jämförelse mellan forskningsresultaten och kursplanen i svenska, med syfte att se om forskningsresultaten tycks ligga till grund för kursplanens utformande.

För att besvara den tredje frågeställningen har vi utifrån forskningsresultaten och kursplanens mål byggt upp en analysmodell, utifrån vilken vi analyserat tre olika läromedel: *Akrobat – tolv steg i svenska*, *Pojken och Tigern – läsförståelse* och *Zoom – reflekterande läsning*.

Resultat

Forskningen visade sig vara enig om att förståelse uppstår i mötet mellan texten och läsaren, och att det kräver aktiv läsning, metakognition samt användande av olika tankestrategier. Läsförståelse handlar inte primärt om avläsning, utan om att läsa och förstå textens innebörd.

Innehållet i kursplanen visade sig stämma väl överens med dessa forskningsresultat. Alla kursplansmål som berör ämnet har stöd i forskningen. Det finns dock några aspekter av läsförståelse som forskningen tar upp, men som inte finns uttryckt i kursplanen.

I vår analys har vi konstaterat att alla tre läromedel tycks ha sin grund i aktuell forskning och i kursplanens mål. De tar upp alla forskningens kriterier för främjande av läsförståelse, och tränar eleverna i alla de tankestrategier som goda läsare använder sig av. Dock sker detta i olika utsträckning inom respektive läromedel. Inget av läromedlen tycks vara självbärande, utan de kräver alla ett medvetet arbete av läraren samt komplettering inom vissa områden.

Innehållsförteckning

1. Inledning, syfte och bakgrund.....	6
2. Metod.....	8
2.1 Jämförelse mellan forskningsresultat och kursplan.....	8
2.2 Läromedelsanalysen.....	10
3. Forskningsöversikt	10
3.1 Vad är läsförståelse?	10
3.1.1 Text- eller läsarbaserad läsning	10
3.1.2.1 Att läsa är att förstå.....	11
3.1.2.2 Läsförståelse uppstår i mötet mellan text och läsare	12
3.2 Förutsättningar för att uppnå läsförståelse	12
3.2.1 Språklig och lästeknisk nivå.....	12
3.2.1.1 Avkodning.....	12
3.2.1.2 Syntaktisk kompetens och ordförråd.....	13
3.2.2 Personlig nivå.....	13
3.2.2.1 Läslust	13
3.2.2.2 Bakgrundskunskap.....	14
3.2.3 Kognitiv nivå.....	14
3.2.3.1 Aktiv läsning.....	14
3.2.3.2 Metakognition.....	15
3.2.3.3 Tankestrategier.....	15
3.3 Vilka tankestrategier använder sig läsare med god förståelse av?	16
3.3.1 Aktivera bakgrundskunskap.....	16
3.3.2 Göra inferenser.....	17
3.3.3 Ta hjälp av bilder för att förstå texten	17
3.3.4 Sammanfatta texten genom att urskilja vad som är viktigt	18
3.3.5 Göra förutsägelser om vad som kommer hända i texten	18
3.3.6 Distansera sig till texten och kritiskt granska den	18
3.4 Hur främjar vi läsförståelse?	19
3.4.1 Läsna varierade typer av texter	19
3.4.2 Bygga upp förförståelse	20
3.4.3 Dialog och samtal	20
3.4.4 Träna förståelsestrategier	21
3.4.4.1 Göra inferenser	21
4. Kursplanens relation till forskningsresultaten	22
4.1 Bygger kursplanens mål på forskningsresultaten?	22
4.1.1 Läsglädje och läsning som en upplevelse	22
4.1.2 Läsna med flyt	22
4.1.3 Läsna olika sorters texter, läsna med olika syften och kunna använda sig av innehållet.....	23
4.1.4 Samtala om texten och om de tankar och känslor som den väcker.....	23
4.1.5 Anknyta till egna erfarenheter.....	23
4.1.6 Göra inferenser.....	23
4.1.7 Sammanfatta texten.....	24
4.1.8 Värdera textens innehåll	24
4.2 Finns det forskningsresultat som inte nämns i kursplanens mål?	24
4.3 Sammanfattning	25
5. Analysmodellen	26
5.1 Varierade typer av texter	26
5.2 Förförståelse.....	26
5.3 Dialog och samtal	26

5.4 Träna tankestrategier	26
5.4.1 Aktivera bakgrundskunskap.....	27
5.4.2 Göra inferenser.....	28
5.4.3 Ta hjälp av bilder för att förstå texten.....	28
5.4.4 Sammanfatta texten genom att urskilja vad som är viktigt	28
5.4.5 Göra förutsägelser.....	28
5.4.6 Värdera och ta ställning till textens innehåll	28
5.4.7 Granska språk och utformning	29
6. Material	29
6.1 Akrobat – tolv steg i svenska.....	30
6.1.1 Urval av texter och uppgifter.....	30
6.2 Pojken och Tigern	31
6.2.1 Urval av texter	31
6.2.2 Urval av uppgifter.....	31
6.3 Zoom – reflekterande läsning.....	32
6.3.1 Urval av texter	32
6.3.2 Urval av uppgifter.....	33
7. Analys.....	33
7.1 Akrobat.....	33
7.1.1 Erbjuder läromedlet varierade texter?.....	33
7.1.2 Uppmuntrar läromedlet till att bygga upp förförståelse?	33
7.1.3 Uppmanar läromedlet till dialog och samtal om texterna?.....	34
7.1.4 Uppmuntrar läromedlet till att träna förståelsestrategier?.....	34
7.1.4.1 Aktivera bakgrundskunskap	34
7.1.4.2 Göra inferenser	35
7.1.4.3 Ta hjälp av bilder för att förstå texten	36
7.1.4.4 Sammanfatta texten genom att urskilja vad som är viktigt.....	36
7.1.4.5 Göra förutsägelser	37
7.1.4.6 Värdera och ta ställning till textens innehåll	37
7.1.4.7 Granska språk och utformning.....	38
7.1.5 Sammanfattning.....	38
7.2 Pojken och Tigern	39
7.2.1 Erbjuder läromedlet varierade texter?.....	39
7.2.2 Uppmuntrar läromedlet till att bygga upp förförståelse?	39
7.2.3 Uppmanar läromedlet till dialog och samtal om texterna?.....	40
7.2.4 Uppmuntrar läromedlet till att träna förståelsestrategier?.....	40
7.2.4.1 Aktivera bakgrundskunskap	40
7.2.4.2 Göra inferenser	41
7.2.4.3 Ta hjälp av bilder för att förstå texten	42
7.2.4.4 Sammanfatta genom att urskilja vad som är viktigt.....	42
7.2.4.5 Göra förutsägelser	43
7.2.4.6 Värdera och ta ställning till textens innehåll	43
7.2.4.7 Granska språk och utformning.....	44
7.2.5 Sammanfattning.....	44
7.3 ZOOM – reflekterande läsning.....	45
7.3.1 Erbjuder läromedlet varierade texter?.....	45
7.3.2 Uppmuntrar läromedlet till att bygga upp förförståelse?	45
7.3.3 Uppmanar läromedlet till dialog och samtal om texterna?.....	46
7.3.4 Uppmuntrar läromedlet till att träna förståelsestrategier?.....	46
7.3.4.1 Aktivera bakgrundskunskap	46
7.3.4.2 Göra inferenser	47
7.3.4.3 Ta hjälp av bilder för att förstå texten	48
7.3.4.4 Sammanfatta texten genom att urskilja vad som är viktigt.....	49
7.3.4.5 Göra förutsägelser	49
7.3.4.6 Värdera och ta ställning till textens innehåll	50

7.3.4.7 Granska språk och utformning.....	50
7.3.5 Sammanfattning.....	51
8. Slutdiskussion	52
8.1 Diskussion av läromedlens sätt att träna läsförståelse	52
8.1.1 Varierade typer av texter	52
8.1.2 Förförståelse.....	53
8.1.3 Dialog och samtal	53
8.1.4 Träna förståelsestrategier	54
8.1.4.1 Aktivera bakgrundskunskap	54
8.1.4.2 Göra inferenser	55
8.1.4.3 Ta hjälp av bilder för att förstå texten	56
8.1.4.4 Sammanfatta texten genom att urskilja vad som är viktigt.....	56
8.1.4.5 Göra förutsägelser	56
8.1.4.6. Värdera och ta ställning till textens innehåll	57
8.1.4.7. Granska textens språk och utformning	57
8.2 Diskussion av resultatet och dess konsekvenser	58
8.2.1 Läromedlens koppling till aktuell forskning och inläringsteorier	58
8.2.2 Är läromedlen självbärande?.....	58
8.2.3 Resultatets konsekvenser	59
9. Referenser	60

1. Inledning, syfte och bakgrund

Att man som lärare inom de tidigare skolåren kommer att jobba med läsning och skrivning är en självklarhet. Det är dock inte lika självklart vad detta egentligen innebär, eller hur man ska gå tillväga för att göra det. Läsning och skrivning är två områden som har många olika aspekter och går ihop på många sätt. En aspekt som vi särskilt kommit att intressera oss för är läsförståelsen. Detta p.g.a. att det är ett område som poängterats under vår utbildning, och som vi förstått är en viktig del av läs- och skrivutvecklingen, men som vi däremot inte sett så mycket medvetet arbete med i skolorna under våra VFU-perioder.

Reichenberg menar att ”många tror att när ett barn väl knäckt läskoden – då kommer resten av sig själv. Men det stämmer inte. Det är först då som den riktigt stora utmaningen börjar: Att förstå det man läser.” (Reichenberg, 2007:5). Detta stämmer väl överens med den bild vi fått av läsundervisningen i skolan idag. Under de första skolåren har vi sett mycket aktivt arbete från lärarna med läsinlärning, men när eleverna väl knäckt läskoden tycks de i hög grad lämnas åt sig själva och åt läromedel.

I vårt uppdrag som lärare ingår att förbereda eleverna för det samhälle de lever och kommer att leva i. För att klara sig i dagens samhälle och skola är en av många kompetenser som krävs en god läsförmåga, och då även en god förståelse av det lästa. Så menar Reichenberg att ”god läsförståelse är nyckeln till framgång i de flesta av skolans ämnen och grunden för ett livslångt lärande och ett aktivt liv som samhällsmedborgare” (2007:11).

Utifrån dessa tankar om läsförståelsens betydelse för oss som samhällsmedborgare och dess plats i skolan idag, blir vårt syfte med denna uppsats att analysera några olika läromedel som tränar läsförståelse, för att se hur de främjar elevernas läsförståelse, och om de tycks vara uppbyggda utifrån aktuell forskning inom området och utifrån målen i kursplanen i svenska.

Stämmer då våra misstankar om att få lärare arbetar aktivt med läsförståelse, och att många elever har bristande kunskaper inom detta område? För att få svar på dessa frågor har vi tagit del av resultaten från skolverkets undersökning PIRLS 2006¹, vilket är en världsomfattande undersökning av elevers läsförmåga under det fjärde skolåret, anordnad av IEA². Vi har även tagit del av Skolverkets kunskapsöversikt från 2007 som behandlar läsundervisningen i Sverige 1995-2007 (Skolverket, 2007b).

Resultaten av PIRLS -06 visar att svenska elever är duktiga på läsförståelse jämfört med elever i andra länder: enbart sex av 45 länder når ett signifikant bättre resultat. Däremot visar jämförelser med tidigare undersökningar från 1971, 1991 och 2001 att svenska elevers läsförståelseförmåga försämrats under denna period. Tillbakagången påbörjades redan innan 1991, men har blivit allt tydligare senare. Det man främst kunnat se är att de läsare som i PIRLS kategoriseras som starka och mycket starka minskat i antal (Skolverket, 2007a:12).

Den tillbakagång man kan se i elevernas läsförmåga grundar sig med största sannolikhet på den undervisning de deltar i, varför även en beskrivning av svensk läsundervisning här blir av intresse. PIRLS -06 visar att de flesta svenska elever (ca 4/5) läser tyst på egen hand dagligen samt att i stort sett alla får lyssna till högläsning minst någon gång per vecka. Drygt hälften av eleverna använder läroböcker eller läseböcker i läsundervisningen. Det är även vanligt att använda sig av barnböcker som basläromedel i läsundervisningen. Detta gör knappt hälften av eleverna.

Som vi ser läser alltså svenska elever ganska mycket i skolan, men att läsa mycket är inte tillräckligt för att utveckla läsförmågan, utan man måste också få övning i olika strategier för avkodning och förståelse (Skolverket, 2007a:8). PIRLS undersökning om hur läsundervisning bedrivs visar att arbetet med dessa strategier sker i betydligt mindre utsträckning

¹ PIRLS: Progress in International Reading Literacy Study

² IEA: The International Association for the Evaluation of Educational Achievement

i Sverige än i andra länder, samt att svenska lärare har för dålig kunskap främst om förståelsestrategier. Här påpekas att detta är ett av de viktigaste områdena för svenska lärares kompetensutveckling inom läs- och skrivutveckling.

Skolverkets översikt över hur man jobbar med läsning i svenska klassrum (2007b) visar i överensstämmelse med PIRLS -06 att den läsning av skönlitteratur som de allra flesta elever får ta del av i hög grad anses vara deras ensak, och inte något som läraren blandar sig i. Den visar även att bearbetningen av en läst text ofta sker individuellt, oftast genom arbete i en arbetsbok, och att eleverna sällan ges tillfälle till gemensam diskussion eller reflektion kring det lästa.

Utifrån dessa resultat kan vi alltså se att läsförståelse är ett angeläget ämne för oss som blivande lärare, liksom för alla verksamma lärare i skolan i Sverige idag, att utveckla vår kunskap inom. Som lärare måste vi vara kompetenta att bedriva ett medvetet arbete för att utveckla elevernas läsförståelseförmåga, för att på så sätt kunna hejda den negativa utveckling som PIRLS -06 beskriver.

Hur går man då som lärare tillväga för att utveckla elevernas läsförståelse? PIRLS visar, vilket vi tidigare nämnt, att ca 50% av eleverna använder sig av ett läromedel i läsundervisningen. Av yttersta vikt är då naturligtvis att dessa läromedel arbetar på ett bra och medvetet sätt med läsningen. Men vad är ett bra läromedel, och hur ska man som lärare veta om det läromedel man använder sig av i realiteten ger goda möjligheter för eleverna att utveckla de kompetenser som det säger sig göra?

Fram till 1992 fanns en statlig läromedelsgranskning som hade till uppgift att granska läromedlen språkligt och fackdidaktiskt. Idag är det upp till den enskilda läraren att stå för denna granskning (Reichenberg, 2007:14). Detta är en stor uppgift som kräver mycket av enskilda lärare, och som är oerhört viktig med tanke på att lärare i hög grad tycks förlita sig på läromedlen.

Utifrån detta resonemang blir det alltså relevant att göra en kritisk granskning av läromedel som arbetar med läsförståelse, vilket vi tidigare presenterat som vårt syfte med denna uppsats. Vi utgår här från att läromedlet för att träna läsförståelse på ett bra sätt bör bygga på aktuell forskning inom området, samt på kursplanen i svenska. För att kunna uppnå vårt syfte har vi utgått från tre frågeställningar:

1. Vad säger aktuell forskning att läsförståelse innebär? Hur utvecklar man detta hos eleverna?
2. Vad säger kursplanen i svenska att vi ska arbeta mot inom området läsförståelse? Stämmer detta överens med vad forskningen säger?
3. Är de aktuella läromedlen bra att använda för att utveckla elevers läsförståelse, utifrån aktuell forskning och kursplanens mål?

Genom detta arbete hoppas vi få en djupare förståelse för vad läsförståelse innebär, och hur man på bästa sätt arbetar med detta i skolan. Vi hoppas även att vi genom vår läromedelsanalys ska få en inledande förståelse för hur ett läsförståelseläromedel som bygger på forskning och kursplanen kan se ut, och att vi ska skaffa oss redskap för att även i fortsättningen kritiskt kunna granska de läromedel vi kommer i kontakt med.

2. Metod

Denna uppsats bygger alltså på tre olika frågeställningar, och vi kommer nedan att beskriva hur vi gått till väga för att besvara dessa.

Den första frågeställningen – ”Vad säger aktuell forskning att läsförståelse innebär? Hur utvecklar man detta hos eleverna?” – besvaras genom en forskningsöversikt. Vi har i denna tagit del av forskning om läsförståelse, främst från Sverige, men i viss mån även från den engelskspråkiga delen av världen, eftersom vi uppfattat att de där bedriver mycket forskning i ämnet. Vi har försökt få vår forskningsöversikt så aktuell som möjligt, genom att ta del av den nyaste forskningen inom området. Då vi läst nyskrivna rapporter bl.a. från Skolverket har vi dock funnit att de i hög grad fortfarande refererar till viss forskning utförd på 1980-talet. Därför har vi även i vår forskningsöversikt tagit del av denna forskning, trots att den kan tyckas gammal. Vi har dock lagt större vikt vid de aktuella forskningsresultaten än vid de äldre.

Den andra frågeställningen – ”Vad säger kursplanen i svenska att vi ska arbeta mot inom området läsförståelse? Stämmer detta överens med vad forskningen säger?” – besvaras genom att vi jämför de forskningsresultat vi presenterat med kursplanen i svenska, för att se om forskningsresultaten tycks ligga till grund för kursplanens utformande. Vi kommer nedan att beskriva hur vi gått tillväga för att göra denna jämförelse.

Den tredje och största frågeställningen – ”Är de aktuella läromedlen bra att använda för att utveckla elevers läsförståelse, utifrån aktuell forskning och kursplanens mål?” – har vi besvarat genom att bygga upp en analysmodell, utifrån vilken vi analyserat tre olika läromedel som arbetar med läsförståelse. Vi fortsätter sedan diskussionen av analysens resultat i slutdiskussionen.

2.1 Jämförelse mellan forskningsresultat och kursplan

De nya kursplanerna (inrättade år 2000) är uppdelade i fyra ämnesområden: *ämnets syfte och roll i utbildningen, mål att sträva mot* (vilka vi i fortsättningen kallar strävansmål), *ämnets karaktär och uppbyggnad*, samt *mål att uppnå* (i fortsättningen kallade uppnåendemål). Denna text är gemensam för hela grundskolan, förutom uppnåendemålen, vilka finns specificerade för år 3, 5 och 9. Uppnåendemålen och strävansmålen samverkar med varandra på så sätt att undervisningen ska utformas utifrån strävansmålen för att ge alla elever möjlighet att utvecklas i enlighet med dessa, medan uppnåendemålen anger lägsta nivå eleverna ska ha uppnått inom respektive område vid olika åldrar (Skolverket, 2008:52f).

Vi har valt att i vår jämförelse mellan kursplan och forskningsresultat enbart koncentrera oss på den del av kursplanen som behandlar strävans- och uppnåendemålen, eftersom det som sagt är dessa vi som lärare är ålagda att utforma vår undervisning utifrån. Eftersom de läromedel vi analyserat är tänkta att användas av elever i år 3-4, och det därmed är dessa åldrar vi främst koncentrerar oss på, har vi valt att enbart arbeta med uppnåendemålen i år 3 och 5. Vi har naturligtvis enbart valt ut de mål som fokuserar just på läsförståelse. De mål vi använder i vår jämförelse blir utifrån dessa kriterier följande:

Uppnåendemål år 3:

”Eleven ska

- kunna läsa bekanta och elevnära texter med flyt,
- kunna läsa elevnära skönlitterära texter och kunna återberätta handlingen muntligt eller skriftligt, och

- kunna läsa elevnära faktatexter och instruktioner och beskriva och använda sig av innehållet muntligt eller skriftligt” (Skolverket, 2000).

Uppnåendemål år 5:

”Eleven skall

- kunna läsa med flyt både högt och tyst och uppfatta skeenden och budskap i böcker och saklitteratur skrivna för barn och ungdom, kunna samtala om läsningens upplevelser samt reflektera över texter” (Skolverket, 2000).

Strävansmål:

”Skolan skall i sin undervisning i svenska sträva efter att eleven

- (...) gärna läser på egen hand och av eget intresse
(...)
- utvecklar sin förmåga att i dialog med andra uttrycka tankar och känslor som texter med olika syften väcker samt stimuleras att reflektera och värdera
(...)
- utvecklar sin förmåga att läsa, förstå, tolka och uppleva texter av olika slag och att anpassa läsningen och arbetet med texten till dess syfte och karaktär” (Skolverket, 2000).

Kursplanen formulerar enbart *vad* som ska uppnås, och inte *hur* detta ska uppnås. Den ger heller inga detaljerade anvisningar om vad eleverna ska kunna, utan formulerar sig i mer övergripande termer. För att då kunna göra en meningsfull jämförelse med de mer specifika forskningsresultaten behöver vi i detta arbete, på samma sätt som lärare i praktiken, göra en tolkning av kursplanens mål. För att denna tolkning ska ligga så nära kursplanens ursprungstanke som möjligt har vi tagit olika kommentarmaterial utgivet av Skolverket till vår hjälp.

Vi har främst använt ett kommentarmaterial där målen för år 3, och de begrepp som där används, förtydligas och preciseras. Men vi har även till vår hjälp tagit ett diagnosmaterial utgivet av Skolverket, *Språket lyfter*, och kommentarer till det nationella provet i svenska för år 5. Till *Språket lyfter* hör ett observationsschema där kursplanens mål konkretiserats för att läraren i detta schema ska kunna fylla i vad respektive elev kan, och det är detta observations-schema vi använt oss av. De nationella proven bygger till största del på kursplanens uppnåendemål för år 5, och i kommentarmaterialet till dessa prov finns ett schema där läraren kan fylla i en kunskapsprofil om respektive elev, i vilken läsmålet för år 5 specificerats i ett antal punkter, vilka vi använt oss av här.

Vi har funnit att dessa tre dokument till stor del tar upp samma förmågor, vilket man även kan vänta sig eftersom de alla bygger på kursplanens mål. Dock använder de lite olika formuleringar. För att få en helhetsbild av vad kursplanen talar om inom läsförståelse har vi sammanställt de aspekter av läsförståelse som dessa dokument (inkl. kursplanen själv) tar upp i olika kategorier. Dessa kategorier är följande:

- läsglädje och läsning som en upplevelse
- läsa med flyt
- kunna läsa olika sorters texter, läsa med olika syften och använda sig av innehållet i det lästa
- samtala om texten och de tankar och känslor som den väcker
- anknyta det lästa till egna erfarenheter
- göra inferenser
- sammanfatta texten

- värdera textens innehåll

Utifrån dessa kategorier har vi sedan jämfört kursplanens mål med de forskningsresultat vi presenterat, för att se om kursplanen i svenska tar sin utgångspunkt i forskning om läsförståelse.

2.2 Läromedelsanalysen

Den sista av våra tre frågeställningar – ”Är de aktuella läromedlen bra att använda för att utveckla elevers läsförståelse, utifrån aktuell forskning och kursplanens mål?” – har vi som sagt besvarat genom att göra en läromedelsanalys. Läromedelsanalysen bygger på en analysmodell, som vi skapat utifrån forskningsöversikten och kursplanen. Hur analysmodellen är uppbyggd och hur analyserna genomförts beskriver vi i kapitel 5.

Vi har valt att enbart undersöka hur de analyserade läromedlen är tänkta att användas, och inte hur de faktiskt används och hur arbetet med dem fungerar i praktiken. Vi har alltså valt att fokusera på det som står i lärarhandledningarna och i de olika uppgifterna i böckerna.

Den största anledningen till att vi valt att enbart göra en textbaserad studie är att vi är intresserade av att se huruvida det är möjligt att uppnå kursplanens mål och arbeta i linje med forskningsresultat genom att enbart arbeta med läromedlet på det sätt som läromedelsförfattarna presenterar. Vi vill alltså ta reda på om läromedlen är självbärande när det gäller att främja elevers läsförståelse.

För att göra analysen hanterbar har vi varit tvungna att begränsa oss i vårt urval av analysmaterial. Vi har inte haft möjlighet att analysera hela läromedlen, utan har valt ut delar av dem för analys. Vi har försökt göra detta urval så att det ska ge en så rättvisande bild som möjligt av materialet som helhet.

De resultat vi fått fram utifrån våra analyser gäller enbart för de tre analyserade läromedlen, och vi gör därmed inte anspråk att de ska vara generaliserbara. Däremot skulle den analysmodell vi har byggt upp kunna användas vid analys även av andra läromedel i ämnet läsförståelse.

3. Forskningsöversikt

3.1 Vad är läsförståelse?

Läsförståelse definieras inom forskning på något olika sätt. Alla betonar att det består av två komponenter: avkodning och förståelse, men skillnaden ligger i vilken av dessa man betonar som viktigast för att uppnå läsförståelse. Vi kommer nedan att göra en redogörelse för de vanligaste ståndpunkterna.

3.1.1 Text- eller läsarbaserad läsning

Dymock och Nicholson (1999) menar att läsförståelsen består av två komponenter, varav den ena är avkodning och den andra språkförståelse (language comprehension), d.v.s. att förstå det talade språket. När vi läser en text identifierar vi orden på sidan genom att avkoda dem, för att sedan kunna skapa mening i de identifierade orden. Dessa två komponenter är helt separerade, och har helt olika funktioner.

Vidare konstaterar Dymock och Nicholson att det inom forskningen finns olika åsikter om vilken av komponenterna som är viktigast. Vissa menar att avkodningen är väldigt viktig för läsförståelsen, och att läsning till största delen är textbaserad. Läsaren tar in och bearbetar

textinformationen, och tillför endast sina egna erfarenheter om det behövs. Dessa två synsätt talar även Lundahl (i Skolverket, 2001:96) och Franzén (1997:5f) om, och de benämner denna textbaserade syn på läsförståelse som ”bottom up”.

Andra hävdar att läsförståelsen drivs av våra egna erfarenheter och vår egen bakgrundskunskap, medan avkodningen har en mindre viktig roll. Mycket av informationen i texten kan vi förutse eller konstruera utifrån det vi redan kan och vet. Avkodningen spelar naturligtvis in, men till största del innebär läsning enligt förespråkare för detta synsätt att ta in de delar av texten som är nödvändiga för att fylla igen luckorna i läsarens kunskap. Enligt detta synsätt skulle läsningen istället vara läsarbaserad (Dymock & Nicholson, 1999). Detta sätt att se på läsförståelse kallar Lundahl (i Skolverket, 2001:96) och Franzén (1997:5f) ”top down”.

Dessa två synsätt omnämns även i Skolverkets rapport ”Vad händer med läsningen?”. Där formuleras de på följande sätt: ”En infallsvinkel är att läsförståelse ’kommer på köpet’ när avläsningsförmågan fungerar snabbt och effektivt. En annan är att läsaren använder läsförståelse för att kunna läsa av texten snabbt och effektivt” (2007b:23).

Lundahl (i Skolverket, 2001:69f) poängterar dock att det i verkligheten inte är så att man i en lässituation använder det ena eller andra sättet, utan att man när man läser en text hela tiden växlar mellan dessa två. Han menar alltså att det inte finns någon motsättning mellan de olika synsätten.

3.1.2.1 Att läsa är att förstå

Vi har funnit att den mesta forskningen tycks lägga störst vikt vid förståelsearbetet som ett sätt att uppnå läsförståelse, och därmed ansluter sig till en läsarbaserad syn på läsförståelse.

Allard m.fl. (2001:21) menar att läsning förutom avkodning innebär att man bearbetar texten tankemässigt. Gör man inte det blir läsningen mekanisk, och resultatet blir att vi läser utan att förstå. Taube (i Borgström, 2006) tycks ha liknande tankar, och anser att det utöver avkodning krävs förståelse och motivation för att uppnå god läsförståelse. Hon anser det inte räcka att träna avkodning för att bli en bra läsare, utan menar att man även måste träna förståelse. Detta kan t.ex. göras genom att läsa tillsammans med andra och resonera kring det lästa, samt relatera det till sådant om ligger nära ens verklighet.

Även Franzéns (1997:5) åsikter stämmer överens med de ovanstående, då hon menar att läsförståelse är mycket mer än att bara ta sig igenom en text och kunna tyda de ord som lästs. Att bara koncentrera sig på orden i texten resulterar endast i en mekanisk läsning och ger en ytlig förståelse. För att förstå på djupet krävs det att man går bortom det skrivna ordet. Läsförståelse är komplicerat, och kan liknas vid en process där författare och läsare ska försöka samarbeta på bästa möjliga sätt. Det blir för läsarens del en sorts problemlösning, där läsaren ska fundera ut vad författaren avser med texten.

Smith (1997) går ännu längre och menar att läsförståelse i princip inte alls handlar om att känna igen orden eller den grammatiska uppbyggnaden av en text, utan om att som läsare utifrån sammanhanget och kontexten ”lista ut” vad en text handlar om.

En viktig aspekt inom läsförståelsen som i princip all forskning nämner är vikten av att kunna relatera det lästa till tidigare kunskaper och erfarenheter för att skapa förståelse. Lundberg och Herrlin (2005:15) menar att de tolkningar vi gör av en text grundas på våra tidigare erfarenheter, vilket underlättar förståelsen av texten. Även Allard m.fl. (2001:21ff) menar att läsförståelsen är beroende av förförståelsen. Ju bättre förförståelse man har av en text, desto lättare kommer det att gå att läsa och förstå den.

Även Edfeldt (1982:73ff) talar om läsning som förståelse, men han nämner läsförståelsen som en av fem delar inom läsprocessen (övriga delar är förförståelse, avläsning, övergripande innehållsuppfattning och uppmärksamhetskrävande insatser). Dessutom nämner han ytterligare två komponenter som påverkar läsprocessen, vilket är tidigare erfarenheter och

beteende i vid mening. Med beteende i vid mening menar han inte bara våra handlingar, utan också våra tankar/föreställningar och uttalanden.

Läsförståelsen omfattar enligt Edfeldt endast ett mindre antal satser, och är tolkningen av deras innehåll. Man kan alltså enligt detta synsätt inte tala om läsförståelse som sträcker sig över en hel text, utan det är vad Edfeldt kallar *övergripande innehållsuppfattning*. Läsförståelse handlar alltså enbart om att förstå de meningar man just läst, och för att kunna göra det menar Edfeldt, i likhet med Lundberg och Allard m.fl., att det krävs förförståelse. Han menar att man vid avläsning ”kollar av” texten mot förförståelsen och tolkar de meningar man läser.

3.1.2.2 Läsförståelse uppstår i mötet mellan text och läsare

Många talar om att läsförståelsen uppstår i mötet mellan text och läsare. Det krävs att läsaren är delaktig och aktiv i sitt läsande för att förståelse ska uppnås. Liberg (i Borgström, 2006: 28f) är en av dem som talar om läsning som delaktighet. Hon beskriver hur synen på läsning har förändrats med tiden, från att först ha haft fokus på författaren, till att fokusera på texten och nu slutligen på läsarens möte med texten. Hon menar att en lässituation påverkas såväl av texten som av läsarens intresse, syfte och kunskaper.

Lundahl (i Skolverket, 2001:100) beskriver två sorters läsning: ytläsning och djupläsning. Ytläsning är passivt, medan djupläsning är ett aktivt skapande. Vid djupläsningen blir textens tystnad, det vill säga det som texten inte säger, en del av själva läsningen. Textens innehåll uppstår då i mötet med läsaren, genom att han eller hon skapar bilder av det lästa, drar egna slutsatser och gör tolkningar och uttrycker sina tankar och känslor för det lästa.

3.2 Förutsättningar för att uppnå läsförståelse

För att man ska kunna läsa med förståelse finns enligt den forskning vi tagit del av vissa grundläggande förutsättningar som måste uppfyllas. Vi kommer här att presentera några av dessa, vilka ligger på tre olika nivåer: språklig och lästeknisk, personlig samt kognitiv nivå.

På den första nivån – språklig och lästeknisk – innebär det att kunna avkoda, att ha strategier att ta till då man får problem med eller behöver effektivisera avläsningen, samt att ha syntaktisk kompetens och ett gott ordförråd. De förutsättningar för läsförståelse som ligger på den personliga nivån handlar om motivation och glädje i läsningen, samt att man har förkunskaper inom det aktuella ämnet. Den tredje nivån berör tänkandet under läsningen. Det som här krävs för att man ska kunna läsa med förståelse är att man läser aktivt, är medveten om sitt eget tänkande (metakognition) samt att man har utvecklat ett antal tankestrategier som man använder sig av i läsningen.

3.2.1 Språklig och lästeknisk nivå

3.2.1.1 Avkodning

Som vi tidigare visat menar forskningen att läsförståelse bygger både på avkodning och på förståelse. De flesta skiljer dessutom på dessa och menar att det är två skilda fenomen inom området läsning. Att sambandet mellan avkodning och förståelse är betydelsefullt för läsförståelsen är dock alla överens om (t.ex. Lundberg, 1984; Smith, 1997; Dymock och Nicholson, 1999; Reichenberg, 2007). Detta motiveras med att man genom en automatiserad avkodning kan frigöra kognitiva resurser, och på så sätt lägga all energi på att fokusera på innehållet i texten. Annars hade man behövt lägga denna energi på avkodning, vilket då alltså hade fått ske på bekostnad av förståelsen (Dymock & Nicholson, 1999:65; Reichenberg, 2007:63). Förståelsen är alltså beroende av en fungerande avkodning. Vissa menar till och

med att avkodningen måste vara automatiserad för att förståelse ska kunna uppnås (t.ex. Lundberg, 1984:111).

Lässtrategier

Björk och Liberg (1996:135f) poängterar vikten av att som läsare ha flera olika strategier att använda sig av vid avkodning, t.ex. att ljuda ut ett ord eller att läsa ut det av sammanhanget. Ett flexibelt användande av dessa strategier förbättrar avkodningsförmågan, och därmed också förståelseförmågan. Björk och Liberg menar att man måste använda sig av båda dessa avkodningsstrategier, men de visar att läsare med god förståelse oftare läser ut ett ord av sammanhanget, men att de också går tillbaka och rättar sig om det visade sig vara fel, medan svaga läsare oftare ljudar ut ordet och då ofta läser fel på ord som liknar varandra (t.ex. "katt" och "hatt"), utan att rätta sig.

Även Franzén (1988:1ff) talar om vikten av att ha utvecklat lässtrategier för att förbättra sin förmåga att avläsa. Hon nämner att man måste kunna anpassa tempot i läsningen efter textens svårighetsgrad och sin förmåga. Håller man ett för högt tempo i förhållande till sin avkodningsförmåga, vilket Franzén menar att svaga läsare ofta gör, får man dålig överblick över texten och därmed också sämre förståelse.

Rosén m.fl. (2008:31ff) beskriver läsförståelsen som bestående av flera olika processer och ger en förklaring av de fyra viktigaste. Den första av dessa fyra kallar de *att hitta och återge direkt uttryckt information*. För att kunna göra detta krävs enligt Rosén m.fl. att man har strategier för att kunna söka igenom texter efter just den information man för tillfället behöver. Vi kommer att presentera de övriga tre processerna i avsnitt 3.3, eftersom dessa tre till skillnad från denna första behandlar de förståelsestrategier man använder sig av under läsandets gång.

3.2.1.2 Syntaktisk kompetens och ordförråd

Talspråket och skriftspråket skiljer sig åt på flera sätt. För att kunna läsa med förståelse krävs som sagt god avkodningsförmåga, men att läsa är inte bara att avkoda nedskrivet talspråk. Talat språk tolkas alltid i sin kontext, då man har hjälp av en mängd faktorer såsom kroppsspråk, gester och tonläge, till skillnad från skrivet språk som måste tolkas utanför sin kontext. Det är alltså en betydligt mer komplex process att förstå skrivet språk än talat (Lundberg, 1984:93; Danielsson i Borgström, 2006:24f).

Man använder i skriftspråk också en annan meningsbyggnad och grammatik än i talat språk, vilket också ställer krav på läsaren att besitta en viss syntaktisk kompetens (Lundberg, 1984:93f). Förutom denna syntaktiska kompetens krävs även ett relativt stort ordförråd för att man som läsare ska kunna förstå texter, eftersom det i skrivna texter ofta förekommer ord som är ovanliga i talspråk (Lundberg, 1984:111f; Taube i Borgström, 2006:22).

3.2.2 Personlig nivå

3.2.2.1 Läslust

En grundläggande förutsättning för att uppnå läsförståelse är enligt flera aktuella forskningsresultat att eleverna känner glädje och motivation inför och under läsningen. För att bli en god läsare räcker det inte att kunna avkoda och förstå den rent språkliga delen av läsning. Att känna glädje och motivation främjar naturligtvis inte bara läsförståelsen, utan alla aspekter av läsning och skrivning. Björk och Liberg (1996:10) talar om detta som en av skolans viktigaste uppgifter – att forma glada, motiverade läsare och skrivare. De poängterar att läsning inte får bli en mekanisk aktivitet, utan att det måste bli en upplevelse, vilket innebär att eleverna kan leva sig in i och uppleva texten, t.ex. genom att identifiera sig med personerna. Franzén (1997:5) tar upp denna aspekt just då det gäller läsförståelsen. Hon

menar att eleverna aldrig kan uppnå en djupare förståelse av det de läser utan att ha motivation och läslust.

Ytterligare en viktig aspekt av läslust och motivation handlar om vilken sorts text man läser. Björk och Liberg (1996:12) poängterar som sagt vikten av att göra läsundervisningen rolig, och en av de saker de tar upp är just att eleverna från första dagen i skolan ska få läsa texter som engagerar, för att skapa fortsatt läslust.

Ytterligare en faktor av vikt för att väcka elevernas intresse och få dem motiverade i läsundervisningen, är att man har en stimulerande och inspirerande miljö (MSU, 2003:39ff; Björk & Liberg, 1996). Detta kan t.ex. handla om hur man utformar klassrummet.

3.2.2.2 Bakgrundskunskap

Ytterligare en oerhört viktig förutsättning för att man ska förstå det man läser, som all forskning tar upp, är att man har förkunskap om det ämne den aktuella texten behandlat. Det är viktigt att textens och läsarens kulturella bas och kunskapsnivå stämmer överens (MSU, 2003:42). Lindgren och Mahieu (1997:9) förklarar detta med att förståelse uppnås genom att man som läsare drar slutsatser baserade på ens erfarenheter och kunskaper. Ju bättre dessa stämmer överens med det vi läser, desto lättare menar de alltså att det är för oss att förstå texten.

Även Lundberg (1984:97ff) poängterar vikten av att ha relevant bakgrundskunskap för att förstå det man läser. Har man inte det menar han att texten blir obegriplig hur välskriven den än är, eller hur duktig man än är på att läsa.

Men det räcker inte att ha nödvändiga bakgrundskunskaper, utan man måste också kunna aktivera dessa under läsningen (Lundberg, 1984:112; Franzén, 1997:7), vilket vi kommer att återkomma till då vi presenterar strategier som goda läsare använder sig av.

Schema

Inom kognitiv forskning förklaras ofta bakgrundskunskapernas betydelse utifrån schemateorin (t.ex. Edfeldt, 1982; Lundberg, 1984). Schema är en mental modell som förklarar hur vi sorterar och tolkar information från omvärlden. På detta sätt sorteras även det vi läser. Vår upplevelse av texten påverkas av hur vårt aktuella schema ser ut, och det vi läser omvandlas för att stämma in i schemat. Även schemat kan omvandlas då nya kunskaper tillkommer från exempelvis en läst text (Lundberg, 1984:97ff).

På senare år har dock schemateorin ifrågasatts. Det som ifrågasatts är främst sättet att beskriva hur scheman byggs och revideras, och inte själva grundtanken i teorin, d.v.s. bakgrundskunskapernas betydelse för läsförståelsen (Lundahl i Skolverket, 2001:106). Av denna anledning kommer vi fortsättningsvis inte att tala om schemateorin, utan om bakgrundskunskapens betydelse, vilket vi också sett att övervägande del av den nyare forskningen gör.

3.2.3 Kognitiv nivå

3.2.3.1 Aktiv läsning

För att kunna läsa med förståelse måste man som läsare vara aktiv, eftersom läsning är ett samspel mellan text och läsare. Mycket forskning inom skolan, både svensk och utländsk, talar om att många elever inte tycks ha insett detta, utan förhåller sig passiva till texten (t.ex. Franzén, 1997; Keene & Zimmerman, 1997; Reichenberg, 2007).

Att läsa aktivt handlar enligt Keene och Zimmerman (1997) om att vara självständig i sin läsning och kritiskt förhålla sig till texten. De menar att läsförståelse inte uppnås genom att läsa och sedan arbeta med texten, vilket de sett att många lärare runt om i USA gör, utan

genom att förändra barnens tänkande under själva läsningen. På detta sätt blir eleverna aktiva läsare genom att de under läsningen använder sig av olika tankestrategier. De menar att dessa strategier t.ex. kan handla om att ställa frågor till texten, att göra inferenser, att koppla det man läser till egna erfarenheter och kunskaper eller att sammanfatta och tolka texten under läsningens gång. Vi kommer i avsnitt 3.3 att utförligt presentera vad dessa strategier kan innebära.

Ytterligare en förklaring av vad aktiv läsning kan innebära ges i Myndigheten för skolutvecklings kunskapsöversikt (2003:39f). Här menar man att aktiv läsning handlar om att kunna röra sig mellan olika läsarter. Dessa läsarter är:

- Ytlig läsning
- Noggrann läsning, vilket innebär att man går in i texten och sätter sig in i detaljer.
- Personlig läsning, vilket innebär att man kopplar det lästa till egna erfarenheter.
- Kritisk läsning, vilket innebär att man distanserar sig från texten och bl.a. undersöker dess språkliga element.

Även dessa läsarter överensstämmer till viss del med vad vi senare kommer att presentera som tankestrategier som man använder sig av för att uppnå förståelse av en läst text. Dessa läsarter sägs också leda till förståelse. Läsare som inte kommit så långt i sin läsutveckling sägs ofta stanna vid den ytliga läsningen, medan mer utvecklade läsare rör sig mellan de olika läsarterna (MSU, 2003:39f).

Idén om aktiv läsning stämmer väl överens med den kognitiva inlärningsteorin, som till stor del är inspirerad av Piaget. Han menar att eleverna i en inlärningssituation tar emot och tolkar information som sedan integreras med deras tidigare kunskaper. Det innebär att lärande sker genom tankeprocesser där vi tar emot information och sedan gör en mental omstrukturering så att det vi just fått veta sätts samman med det vi sedan tidigare vet. För att detta ska ske måste eleven vara aktiv och pröva sig fram, istället för att enbart matas med information. Ett centralt begrepp inom denna teori, vilket det även talas mycket om inom läsförståelseforskning, är "metakognition" (Dysthe, 2003:36f).

3.2.3.2 Metakognition

Grunden för att kunna läsa aktivt, och således även för att kunna läsa med förståelse, är forskningen enig om: det handlar om att använda sig av metakognition (t.ex. Lundberg, 1984; Keene & Zimmerman, 1997; MSU, 2003; Reichenberg, 2007). Metakognition innebär enligt kognitiv teori "förmågan att reflektera över sitt eget tänkande, sin förståelse och sitt lärande och bli medveten om hur man lär bäst." (Dysthe, 2003:37). Inom läsförståelseforskning beskrivs metakognition som att som läsare vara medveten om när man förstår, respektive inte förstår en text (Lundberg, 1984:105ff).

Grundtanken med detta är alltså att för att kunna förstå en text måste man först bli uppmärksam på vad och varför man inte förstår. När man är medveten om att man inte förstår måste man även ha strategier att ta till som hjälp för att förstå (Keene & Zimmerman, 1997). Reichenberg (2007: 60f) menar t.o.m. att läsare med god förståelse inte måste förstå allt de läser. Det viktiga är att de inser när de inte förstår, och att de då vet hur de ska gå till väga för att förstå.

3.2.3.3 Tankestrategier

Som vi visat talar alltså i princip all läsförståelseforskning om att man för att uppnå förståelse måste läsa aktivt och använda sig av metakognition. Detta innefattar att man när man inte förstår det lästa, som god läsare har ett antal tankestrategier att använda sig av för att förstå.

Forskningen är enig om att dessa tankestrategier är en förutsättning för att läsförståelsen ska fungera. I presentationen av vilka strategier detta handlar om skiljer sig forskningen dock något åt. I nästa avsnitt kommer vi att fördjupa oss i vad forskningen säger om dessa tankestrategier och hur vi har valt att förhålla oss till dem.

3.3 Vilka tankestrategier använder sig läsare med god förståelse av?

Forskningen är alltså enig om att goda läsare har ett antal tankestrategier att ta till då de inte förstår det lästa. Men dessa strategier är inte bara ett sätt att lösa problem i förståelsearbetet, utan de är dessutom en del av läsförståelsen. Detta kan förklaras genom att det är dessa tankestrategier som erfarna läsare, medvetet eller omedvetet, använder sig av hela tiden i sin läsning (Keene & Zimmerman, 1997).

Olika forskning benämner som sagt dessa strategier på något olika sätt, och lägger olika stor vikt vid olika strategier. Men vi har ändå kunnat se att många av strategierna återkommer i mycket forskning, både svensk och utländsk och både i äldre och nyare (från 80-, 90- och 2000-talet). Vi kommer nedan att presentera en sammanställning av vad vi utifrån den forskning vi tagit del av anser vara de viktigaste eller mest betonade tankestrategier som måste utvecklas för att kunna läsa och förstå en text.

Vi har här valt att använda begreppet *lässtrategier* för den tekniska läsningen. För de kognitiva processer som pågår inom läsaren, och som leder fram till förståelse av det lästa, använder vi begreppen *tankestrategi* eller *förståelsestrategi*, i enlighet med Keene och Zimmermans (1997) användning av begreppet strategi.

3.3.1 Aktivera bakgrundskunskap

En förutsättning för att förstå det man läser är att man har bakgrundskunskaper inom det aktuella ämnet (se avsnitt 3.2.2.2). Detta är dock inte tillräckligt, utan ytterligare ett krav är att man förstår att dessa kunskaper måste aktiveras under läsningen (Lundberg, 1984:112; Franzén, 1997). Detta innebär att man under läsningen aktivt använder sig av sina kunskaper och erfarenheter och sätter dessa i relation till texten. Man kommer då omedvetet att tolka och ändra texten utifrån dessa. Därför upplever olika läsare samma text på olika sätt (Franzén, 1997). Detta stämmer överens med de tankar vi tidigare redogjort för som handlar om att texten uppstår i mötet med läsaren.

Att aktivera sina bakgrundskunskaper kan alltså vara ett steg på vägen mot att förstå en text. Då vi talar om bakgrundskunskaper menar vi kunskaper som ett vitt begrepp. Det den mesta forskningen poängterar är vikten av att ta hjälp av omvärldskunskaper och egna erfarenheter för att förstå en text (t.ex. Franzén, 1997; MSU, 2003). Keene och Zimmerman (1997:75ff) tar dock upp ytterligare några kategorier av kunskap som man som läsare bör använda sig av för att förstå det lästa. De menar att man aktivt ska koppla den aktuella texten till tidigare texter man läst, att man ska aktivera den kunskap man sedan tidigare har om författaren, både vad gäller sättet att skriva och hans/hennes person och liv samt att man ska utnyttja den förkunskap man har om den aktuella genren.

Ytterligare en aspekt som handlar om att aktivera och utnyttja tidigare kunskaper och erfarenheter är att man som läsare ska kunna förstå när man inte har bakgrundskunskaper nog för att förstå en text, och då kunna skaffa dessa kunskaper inför läsningen (Keene & Zimmerman, 1997:75).

Björk och Liberg (1996:132) talar om att de barn som inte förstår att man i en lässituation förväntas koppla det lästa till kunskap utanför texten, riskerar att få lässvårigheter. Även Reichenberg (2007) menar att en orsak till bristande förståelse av en text kan vara just att man har för dåliga förkunskaper utifrån de krav texten ställer, eller att man inte aktiverat sina förkunskaper.

3.3.2 Göra inferenser

Inom forskningen definieras inferensläsning ofta som att "läsa mellan raderna" (Lundberg & Herrlin, 2005; Franzen, 1997; Keene & Zimmerman, 1997; Reichenberg, 2007). All forskning tycks vara enig om att detta är en av de mest grundläggande strategierna för att kunna uppnå en djupare förståelse av texten.

I stora drag innebär inferensläsning att man använder sig av kunskap från texten, samt av sina egna tidigare erfarenheter och omvärldskunskaper, för att kunna dra logiska slutsatser om sådant som inte står klart uttryckt i texten (Keene & Zimmerman, 1997; Lindgren & Mahieu, 1997; Franzén, 1997; Reichenberg, 2007). Förmågan att göra inferenser är alltså beroende av den tankestrategi vi presenterat ovan: aktivera bakgrundkunskap.

Förutom att aktivera bakgrundkunskap krävs för att kunna göra inferenser att man kan använda sig av textrörlighet, vilket innebär att man under läsningens gång i tanken kan koppla samman olika delar av texten för att skapa förståelse (MSU, 2003:32).

Vi har tidigare förklarat att Rosén m.fl. (2008:38ff) beskriver läsförståelse som bestående av olika processer (se avsnitt 3.2.1.1). Två av dessa processer ryms inom tankestrategin att göra inferenser, och de visar här att svårigheten på inferensfrågorna kan ligga på väldigt olika nivåer. Den första av dessa två processer kallar de *att dra enkla slutsatser*, och detta innebär att man som läsare kan koppla ihop två idéer som följer på varandra i texten, där kopplingen inte är utskriven, om än relativt uppenbar. Detta innebär alltså en mycket enkel form av inferensläsning.

Den andra av dessa två processer kallar Rosén m.fl. *att tolka och integrera tankar, idéer och information*, vilket innebär att man som läsare tolkar texten med hjälp av egna erfarenheter och förkunskap, eller genom att koppla samman olika textavsnitt. Det kan även handla om att finna den överordnade meningen med hela texten. Detta innebär som vi ser det en betydligt mer avancerad form av inferensläsning.

För att kunna göra inferenser krävs att man som läsare är medveten om att man överhuvudtaget förväntas inferera, och att man har ett aktivt förhållningssätt till texten. Det är få barn som spontant gör inferenser när de läser en text, eftersom de helt enkelt inte vet hur de ska kunna konstruera svar och dra slutsatser utifrån förkunskaper och textsammanhang. De utgår från att allting ska stå tryckt i texten och är inte medvetna om att man måste läsa mellan raderna för att förstå budskapet i det lästa. Ofta är de inskolade på att positionsläsa och leta efter svar på faktafrågor, och därför kan det ta lång tid att utveckla inferensläsningen och därmed läsförståelsen. Att börja läsa mellan raderna kräver mycket tankemöda. Därför är det viktigt att poängtera för eleverna att all information inte står explicit uttryckt i texten, och att de själva måste inferera och fylla i utelämnade tankeled. Detta är något som aktiva läsare redan vet om (Franzén, 1997; Reichenberg, 2007).

Att göra inferenser är viktigt i all läsning, eftersom ingen text någonsin är helt explicit, utan alltid bara presenterar fragment av situationer, vilka vi som läsare sedan måste tolka utifrån våra egna kunskaper (Franzén, 1997; Reichenberg, 2007; Lundberg 1984:94f)

3.3.3 Ta hjälp av bilder för att förstå texten

Lundberg (1984:107) menar att goda läsare, då de kommer till ett svårt parti i texten, tar hjälp av det de tidigare läst för att förstå bättre. Dessutom använder de sig av annan tillgänglig information, exempelvis bilder, för att skapa en större förståelse av det lästa.

Även Reichenberg (2007) nämner att elevernas förståelse av den lästa texten ökar om det finns bilder som på ett tydligt sätt åskådliggör textens innehåll. En god och aktiv läsare förstår att man kan utnyttja den information som kan finnas i bilderna och klarar av att göra detta. De svagare läsarna kan behöva vägledning, menar Reichenberg, och då kan det vara till

hjälp om bilderna i boken är av ett slag som fångar deras uppmärksamhet. Det kan även vara en hjälp för eleverna om bilderna är integrerade med texten, d.v.s. om man i den löpande texten hänvisar till dem.

3.3.4 Sammanfatta texten genom att urskilja vad som är viktigt

Lundberg (1984:100ff) talar om vikten av att som läsare förstå hur en text är uppbyggd, och att den består av olika hierarkiska nivåer som är av mer eller mindre relevans för den övergripande handlingen. Han menar att duktiga läsare kan skilja på dessa nivåer och se vilka delar av en text som ligger på en hög respektive låg hierarkisk nivå. När de sedan återberättar en text tar de fasta på de viktiga delarna. Detta till skillnad från svaga läsare, som då de ska återge en text har svårt att strukturera innehållet och skilja på olika hierarkiska nivåer, vilket gör att de ofta fastnar i detaljer.

Även Keene och Zimmerman (1997:42,99ff) talar om detta. De refererar till amerikansk forskning som, i enlighet med Lundberg, säger att erfarna läsare kan avgöra vilka tankegångar i texten som är viktiga, och att de då kan inrikta sin läsning på dessa och lägga mindre vikt vid detaljer.

Vidare säger den forskning som Keene och Zimmerman stödjer sig på att en viktig del i lästräningen är att lära sig att sammanfatta det lästa (1997:43,191ff). Keene och Zimmerman går dock ytterligare ett steg och beskriver vad de kallar ”att göra syntes”. Detta handlar om att sammanfoga det lästa till en helhet, vari det även ingår att tolka texten och identifiera dess budskap. En syntes gör man enligt Keene och Zimmerman inte enbart vid läsningens slut, utan det är en tankestrategi som goda läsare använder sig av även under läsandets gång, för att sammanfoga det lästa.

3.3.5 Göra förutsägelser om vad som kommer hända i texten

Reichenberg (2007:61) menar att aktiva läsare, då de läser en text, gör förutsägelser om vad som ska komma senare i handlingen. Även Björk och Liberg (1996:61) talar om detta, och menar att en viktig aspekt för att uppnå läsförståelse är att man under läsningen ibland stannar upp och använder sig av de delar av texten man redan läst, samt av kunskaper utanför texten, och utifrån detta gör förutsägelser om vad som kommer att hända senare i texten. För att kunna göra förutsägelser måste man alltså använda sig av inferensläsning. Skillnaden mellan dessa strategier är dock att man då man gör inferenser rör sig inom de delar av texten som man redan läst. När man gör förutsägelser rör man sig däremot framåt i texten och resonerar kring de delar man ännu inte läst.

Reichenberg (2007:61) poängterar även att aktiva läsare då de sedan läser vidare i texten kan avgöra huruvida deras förutsägelser stämmer eller inte. Om då nya övertygande fakta eller argument dyker upp, kan de revidera sina tidigare förutsägelser.

3.3.6 Distansera sig till texten och kritiskt granska den

Den fjärde och sista av de processer som vi tidigare förklarat att Rosén m.fl. delar in läsförståelse i (se avsnitten 3.2.1.1 samt 3.3.2) är *att granska och bedöma innehåll, språklig form och olika textelement*. Denna process handlar enligt Rosén m.fl. (2008:53ff) om att som läsare kunna distansera sig från texten och dels värdera och ta ställning till dess innehåll, och dels att kunna granska dess utformning, såsom språkval, upplägg m.m. De fyra processer som vi visat att Rosén m.fl. delar in läsförståelse i, är även de som läsproven i PIRLS mäter, och Skolverkets rapport från PIRLS -06 (Skolverket 2007a:48) uttrycker det som att det inom detta område handlar om att ”skifta fokus från att skapa mening utifrån textinnehållet till att kritiskt granska texten som sådan”.

Vi har tidigare hänvisat till Myndigheten för skolutvecklings kunskapsöversikt (2003) och förklarat vad de menar med aktiv läsning (se avsnitt 3.2.3.1). Även där talas, vilket vi då visat, om att en aspekt av utvecklad läsning handlar just om att kunna distansera sig från texten och kritiskt granska t.ex. den språkliga utformningen.

3.4 Hur främjar vi läsförståelse?

Ovan har vi redogjort för några förutsättningar som måste uppfyllas för att läsförståelse ska komma till stånd, samt de tankestrategier erfarna läsare använder sig av för att uppnå förståelse av det lästa. Vi kommer nu att gå vidare och utifrån detta se på hur man kan arbeta för att utveckla läsförståelse hos eleverna.

Den forskning vi tagit del av är inte helt ense om hur man arbetar för att främja läsförståelse hos eleverna, eller ens om detta är möjligt, även om de allra flesta menar att man kan och bör göra detta. Reichenberg (2007:132f) menar att en lärare inte kan tvinga fram förståelse hos eleverna, eftersom endast den lärande själv har kontroll över de mentala processer som krävs för detta. Däremot kan man som lärare skapa gynnsamma förutsättningar för att dessa processer ska komma till stånd. Det är hur detta görs som vi kommer att koncentrera oss på i detta avsnitt. Høien & Lundberg (i Reichenberg, 2007:63) poängterar dock att förståelse, till skillnad från avkodning, aldrig kan automatiseras.

3.4.1 Läsna varierade typer av texter

Vi läser olika texter med olika syften. Rosén m.fl. (2008:26f) menar att det finns två anledningar till att elever läser. Den ena är för att få litterära upplevelser, och den andra är för att tillägna sig information och lära sig saker. Utifrån detta resonemang menar de att vi bör erbjuda eleverna olika sorters texter, så att de får träna sig på att läsa med olika syften. Exempel på detta kan vara skönlitterära texter, där texten är målande och handlingen ofta fiktiv, eller sakprosa, där texten är autentisk och informationsrik. Även Björk och Liberg (1996:94) talar om vikten av att läsa olika genrer med barnen, eftersom olika genrer kräver olika sorts läsning. De nämner t.ex. tidningstexter för att öva barnen i kritisk läsning och poesi för att få ta del av budskap och tankar förmedlade med ett annat språk än det vi vanligtvis använder.

Reichenberg (2007:58f, 67f) menar att den största anledningen till att vi bör variera texterna är att eleverna ska utmanas i sitt läsande. Hon anser det vara viktigt att de läser varierade typer av böcker, och inte bara bokserier där samma personer, miljö och berättelsemönster återkommer i bok efter bok. Efter att ha läst de första böckerna i serien menar Reichenberg att barnen har en så omfattande förförståelse inför kommande böcker att läsningen inte längre bjuder något motstånd, vilket hon menar att den måste göra för att träna läsförståelsen. Även Chambers (1993:14) resonerar på samma sätt och menar att elever förlorar på att uteslutande läsa samma sorts böcker, eftersom de då inte får några utmaningar.

Resonemanget om att eleverna bör utmanas överensstämmer med det man inom den sociokulturella inlärningsteorin kallar "the zone of proximal development". Detta innebär att det i varje lärandesituation finns en zon inom vilken utveckling är möjlig. Lärande uppstår genom att eleverna utmanas på en lämplig nivå, d.v.s. inom denna zon. Genom att få utmaningar som ligger strax över ens förmåga, men ändå inom ens utvecklingszon, kan man ta ett steg framåt i sin kunskapsutveckling (Claesson, 2002:30).

3.4.2 Bygga upp förförståelse

Ett sätt att skapa förståelse av en text, som vi funnit att mycket forskning tar upp, är att skapa förförståelse inför en lässituation (t.ex. Edfeldt, 1982; Björk & Liberg, 1996; Allard m.fl., 2001; Lundberg & Herrlin, 2005). Detta hör i viss mån samman med den förståelsestrategi vi tidigare nämnt som handlar om att aktivera bakgrundskunskaper (se avsnitt 3.3.1).

Edfeldt (1982:77f) ger en utförlig beskrivning av vad förförståelse innebär. Han menar bl.a. att förförståelsen består av minst två olika företeelser inför och under läsningen. Den ena är en generell och långsiktig förberedelsefunktion, vilken bygger på läsarens språkliga färdigheter och hans/hennes tidigare kunskaper om det ämne som den aktuella texten handlar om. Här ingår även att man som läsare är klar över syftet med läsningen och vad texten kräver av en som läsare. Den andra förberedelsefunktionen är preciserad och kortsiktig, och den innebär att man utifrån det man läser gör en förutsägelse om hur nästa sats och mening kan se ut. Edfeldt menar att dessa två processer interagerar med varandra på så sätt att den kortsiktiga funktionen kollar av om de förväntningar man har genom den långsiktiga funktionen faktiskt införlivas i texten. Så länge dessa stämmer överens fungerar läsprocessen och vi förstår det vi läser.

Den mesta forskning vi tagit del av gällande förförståelse talar om detta på ungefär samma sätt som Edfeldt, om än inte lika detaljerat. Så talar t.ex. även Björk och Liberg (1996:25) om vikten av att bygga upp förförståelsen inför och under läsningen genom att använda sig av det man sedan tidigare vet om ämnet och om texttypen. De menar att ju mindre kunskap man har om det ämne som texten berör, eller ju mindre man läst av den typ av text som det handlar om, desto viktigare är det att man inför läsningen lyckas bygga upp en förförståelse.

Björk & Liberg (1996:48f) menar att arbetet med att bygga upp förförståelse inför läsningen kan ske genom att man tillsammans tittar på de bilder som hör till texten, och på så sätt försöker lista ut vad texten kommer att handla om. De poängterar även vikten av att i arbetet med att skapa förförståelse skapa förväntningar inför lässituationen hos barnen, och att få dem att förstå att bakom varje text finns en människa som vill berätta något (Björk och Liberg, 1996:48).

Sammanfattningsvis kan man säga att förförståelse skapas genom att man ser till att eleverna är väl insatta i det ämne som texten berör, samt att de vet vad de kan förvänta sig av den genre texten tillhör. Men naturligtvis behöver de inte veta allt i förväg. En läsare kan lära och få nya kunskaper av en text, så länge han eller hon från början har en bra grund för att skapa förståelse.

3.4.3 Dialog och samtal

Reichenberg (2007:63f) menar att många lässatsningar som görs i skolan idag fokuserar på att få eleverna att läsa så mycket som möjligt. I dessa, anser Reichenberg, låter man kvantitet gå före kvalitet. Istället borde man lägga tid på exempelvis kritiska reflektioner och boksamtal.

Detta stämmer väl överens med forskningsresultat som visar att det inte räcker att läsa mycket för att bli en god läsare, utan att man även måste tränas i att förstå det lästa (t.ex. Skolverket, 2007a:8).

Samtalet som ett sätt att uppnå förståelse är något som belyses i en stor del av den forskning vi tagit del av. Detta har sin grund i en sociokulturell syn på lärande, inom vilken man menar att den sociala interaktionen har en nyckelroll i all kunskapsutveckling, och att lärande kommer till stånd genom att använda sig av språk och kommunikation (Dysthe, 2003:31).

Chambers (1993:21) är en av dem som förespråkar textsamtal som ett sätt att förstå och ta till sig det lästa. Han menar att man genom att diskutera de delar av en text som man själv

inte förstått kan upptäcka vad texten egentligen handlar om och vad den har för innebörd. Man kan på så sätt också upptäcka vad den har för innebörd för en själv. I samtalet ska läraren enligt Chambers (1993: 64f) uppmuntra läsarna att börja med det uppenbara, d.v.s. allt de tror sig redan veta om texten, för att de sedan ska upptäcka sådant de inte trodde sig veta. Detta leder till en ny förståelse som de tidigare inte kunnat uppnå.

Även Franzén (1988) menar att samtal är ett bra redskap för lärare att använda sig av för att utveckla elevernas läsförståelse, men hon poängterar att man som lärare bör vara observant på hur man ställer frågor till texterna. Hon menar att frågorna bör sätta igång tankeprocesser hos eleverna och få dem att inse att de själva har tankar som duger. Detta kan enligt Franzén stärka elevernas självkänsla och få dem som tidigare arbetat passivt med texter att angripa dem mer aktivt. Franzén (1988:76) hänvisar också till undersökningar som visar att elever som får svara på frågor som kräver eftertanke och problemlösning uppvisar en bättre läs-utveckling än de som får svara på frågor vars svar går att finna direkt i texten.

Även Reichenberg (2007:74f) talar om vikten av att ställa bra frågor. Hon betonar vikten av att se kritiskt både på de frågor som läraren använder i textsamtal, och de som finns i läromedel. Hon menar att det inte räcker att använda sig av ”fylleriövningar” som inte uppmuntrar till aktiv läsning, även om dessa i vissa sammanhang kan fylla en funktion. För att främja aktiv läsning hos eleverna måste de också få besvara frågor som går på djupet och uppmannar till eftertanke och reflektion.

Ytterligare en aspekt av läsförståelse som viss forskning tar upp är vikten av att eleverna själva får ställa frågor till texterna de läser, eftersom det är något som aktiva läsare gör under läsningens gång (Björk & Liberg, 1996; Keene & Zimmerman, 1997; Reichenberg, 2007). Detta är naturligtvis en arbetsform som kan gynnas genom samtal. Björk och Liberg (1996) poängterar här vikten av att de frågor eleverna ställer är av olika karaktär. De nämner t.ex. beskrivande frågor som används för att sammanfatta texten, frågor om orsakssammanhang, och värderande frågor där eleverna själva får ta ställning till någon del av texten eller innehållet.

Slutligen vill vi hänvisa till Chambers (1994:19) som menar att hur stor hjälp unga läsare än kan ha av varandra, t.ex. genom samtal, är de ändå alltid beroende av kunniga vuxna, eftersom läsning innehåller vissa aspekter som enbart kan läras genom erfarenhet, och vilka enbart kan föras vidare av dem som redan kan det.

3.4.4. Träna förståelsestrategier

Vi har tidigare visat att en grundläggande förutsättning för läsförståelse är att läsa aktivt, och att vara medveten om när man förstår respektive inte förstår vad man läser – metakognition (se avsnitt 3.2.3.2). Vi har också visat att goda läsare då de inte förstår en text har en rad strategier att ta till för att förstå (se avsnitt 3.3). Keene och Zimmerman (1997), samt Rosén m.fl. (2008:98ff) menar att man aktivt bör använda sig av tankestrategier i läsförståelseundervisningen för att visa eleverna hur erfarna läsare gör för att förstå det lästa, och på så sätt leda dem in i detta tänkande.

Den forskning vi tagit del av talar dock inte speciellt mycket om hur man gör för att träna dessa strategier med eleverna. Ett undantag gäller dock inferensläsning, varför vi nedan enbart presenterar hur man kan arbeta med denna tankestrategi, och inte med de andra strategier vi presenterat.

3.4.4.1 Göra inferenser

En mycket grundläggande aspekt av undervisning i inferensläsning är att få eleverna att förstå att texten alltid säger mer än det som står uttryckt, och att de därför förväntas göra inferenser (se avsnitt 3.3.2).

Lindgren och Mahieu (1997:14) menar att det första som krävs för att kunna undervisa i inferensläsning är att läraren är helt på det klara med vad inferensläsning egentligen innebär, så att han eller hon kan tydliggöra och lyfta fram detta för eleverna. De menar att lärarna fungerar som modeller för eleverna, så genom att de på ett medvetet sätt lär ut hur inferensläsning går till får eleverna möjlighet att successivt börja arbeta likadant.

Tornéus (i Lindgren & Mahieu, 1997:14f) menar att man för att nå fram till en fungerande läsförståelse som grundar sig på inferensläsning, bör använda sig av tre typer av frågor: kunskapskontrollerande frågor, kopieringsfrågor och inferensfrågor. De olika frågetyperna ska samverka för att föra eleverna framåt. Det räcker inte att enbart ställa inferensfrågor, eftersom de andra typerna av frågor lyfter fram de premisser som inferenserna ska göras utifrån.

Vidare menar Lindgren & Mahieu (1997:18) att lärare måste bli mer medvetna om vikten av att undervisa i inferensläsning, och att de i detta avseende måste börja ställa högre krav på det material eleverna arbetar med.

4. Kursplanens relation till forskningsresultaten

Vi kommer i detta avsnitt att göra en jämförande analys mellan kursplanen och de forskningsresultat vi just presenterat, med syfte att se om målen i kursplanen tar sin utgångspunkt i aktuell forskning, och om man därmed genom att arbeta mot kursplanens mål även arbetar på ett sådant sätt som forskningen förespråkar.

Vi har, vilket vi tidigare beskrivit, i denna analys tagit hjälp av några av Skolverkets dokument som specificerar och förtydligar kursplanen, och utifrån dessa delat in kursplanens mål i olika kategorier. De dokument vi använt oss av är ett kommentarmaterial tillhörande målen för år 3, ett observationsschema till diagnosmaterialet *Språket lyfter* samt en kunskapsprofil som ingår i kommentarer till de nationella proven i svenska för år 5 (se avsnitt 2.1).

4.1 Bygger kursplanens mål på forskningsresultaten?

Vi kommer här att presentera de kategorier vi funnit som ingår i kursplanens mål vad gäller läsförståelse, en i taget, och se om dessa tycks ha sin grund i forskning om läsförståelse.

4.1.1 Läsglädje och läsning som en upplevelse

Kursplanen är tydlig med att lärarens uppdrag inte bara är att lära eleverna att läsa och förstå, utan att vi även ska sträva efter att eleverna läser av eget intresse och att de utvecklar en glädje i sin läsning. Detta är tydligt uttryckt i ett av kursplanens strävansmål: ”Skolan skall i sin undervisning i svenska sträva efter att eleven (...) gärna läser på egen hand och av eget intresse” (Skolverket, 2000). Detta är som vi tidigare visat en av grundstenarna vad gäller läsning inom den nyare läsforskningen. Läsning måste enligt denna bygga på elevernas glädje och intresse (se avsnitt 3.2.2.1).

Kursplanen talar också om att eleverna ska ”utveckla sin förmåga att (...) uppleva texter” (Skolverket, 2000). Även detta uttalande har sin grund i aktuell forskning, där man ofta talar om läsningen som en upplevelse, och att läsaren ska ges möjlighet att leva sig in i texten, läsa engagerat, identifiera sig med personerna o.s.v. (se avsnitt 3.2.2.1).

4.1.2 Läsa med flyt

I uppnåendemålen både för år 3 och år 5 sägs att eleverna ska kunna läsa ”med flyt” (Skolverket, 2000). Att läsa med flyt definieras i kommentarmaterialet till år 3 som att

eleverna läser relativt obehindrat och inte behöver stanna upp vid avläsningen av ord mer än vid ett fåtal tillfällen. Det innebär även att de kan rätta sig själva genom att gå tillbaka och läsa om enskilda ord eller meningar (Skolverket, 2008).

En av förutsättningarna för att uppnå läsförståelse är enligt forskning att man har en fungerande avkodning, eftersom man inte kan lägga kraft på att förstå en text om man samtidigt måste anstränga sig för att avkoda den (se avsnitt 3.2.1.1).

4.1.3 Läsa olika sorters texter, läsa med olika syften och kunna använda sig av innehållet

Kursplanen talar om att eleverna ska kunna läsa olika sorters texter, och att de ska kunna läsa med olika syften. I uppnåendemålen för år 3 och kommentarerna till dessa (Skolverket, 2008) ges exempel på att de olika textsorterna kan vara skönlitterära texter som ligger nära barnens verklighet, enklare instruktioner såsom spelregler, dataspelsregler, recept eller enklare fakta-texter som behandlar ämnen som ligger nära barnens erfarenheter eller intressen.

Även forskning betonar, vilket vi tidigare visat, vikten av att eleverna får läsa olika genrer och typer av texter, eftersom olika textgenrer kräver olika saker av läsarna, och för att de på så sätt ska utmanas i sitt läsande (se avsnitt 3.4.1).

Det är dock inte tillräckligt att eleverna ska kunna läsa och förstå en instruktion eller faktatext enligt kursplanen, utan de ska även kunna använda sig av innehållet. Men kan man förstå en text är ju inte steget långt till att kunna använda sig av informationen, så det är väl snarast en naturlig följd av att ha förstått ett innehåll.

4.1.4 Samtala om texten och om de tankar och känslor som den väcker

Både kursplanens uppnående- och strävansmål talar tydligt om att eleverna ska kunna samtala om det de läser. Det uppnåendemål för år 5 som vi har med i denna analys säger att ”eleven skall (...) kunna samtala om läsningens upplevelser” (Skolverket, 2000). Ett av strävansmålen säger att vi i undervisningen ska sträva efter att eleven ”utvecklar sin förmåga att i dialog med andra uttrycka tankar och känslor som texter med olika syften väcker” (Skolverket, 2000). Detta är en aspekt som betonas mycket även inom aktuell forskning (se avsnitt 3.4.3).

I kommentarerna till målen i år 3 (Skolverket, 2008) sägs att förståelsen är beroende av att man under läsningens gång får diskutera det lästa tillsammans med andra, vilket är en tanke som mycket väl överensstämmer med de forskningsresultat vi tidigare redogjort för (se avsnitt 3.4.3).

4.1.5 Anknyta till egna erfarenheter

En av de specificeringar som gjorts av kursplanens uppnåendemål i kunskapsprofilen till det nationella provet (Skolverket, 2007c) är att eleverna ska kunna knyta en läst text till egna erfarenheter. Som vi tidigare visat är detta en tankestrategi som forskningen lägger stor vikt vid och menar krävs för att uppnå läsförståelse: för att förstå det man läser krävs att man har relevant bakgrundskunskap, samt att man aktiverar den, t.ex. genom att koppla det lästa till egna erfarenheter (se avsnitt 3.3.1).

4.1.6 Göra inferenser

I kommentarerna till målen i år 3 (Skolverket, 2008) förklaras vad kursplanen avser med ordet ”läsning”. Där sägs att läsning i detta avseende innebär både avkodning och förståelse, och att en aspekt av förståelse är att kunna läsa mellan raderna.

Att läsa mellan raderna – göra inferenser – är något som forskningen genomgående är mycket tydlig med att man måste kunna för att förstå det man läser. Mycket information finns

dold i en text, och då måste man som läsare kunna tolka denna information genom att aktivera bakgrundskunskap eller genom att koppla ihop innehållet med tidigare delar av texten (se avsnitt 3.3.2).

4.1.7 Sammanfatta texten

Kursplanen talar tydligt om att eleverna ska kunna sammanfatta en läst text. Redan i uppnåendemålen för år 3 står att ”eleven ska (...) kunna återberätta handlingen muntligt eller skriftligt” (Skolverket, 2000). Detta nämns även i alla de kommentarmaterial vi tagit del av. Det används dock lite olika termer för detta: återberätta, återge innehållet eller formulera det viktigaste med egna ord.

I den forskning vi tagit del av används ordet ”sammanfatta”, och även detta är en tankestrategi som här presenteras att erfarna läsare använder sig av som en del av förståelsearbetet. Vi tolkar det som att de med detta menar samma sak som kursplanen gör med sina andra begrepp, eftersom att sammanfatta texten handlar just om att återberätta och då kunna skilja ut det viktiga i texten (se avsnitt 3.3.4).

I kommentarerna till målen i år 3 (Skolverket, 2008) sägs det att eleverna då de återberättar en text även ska kunna ta med det underförstådda. Detta skulle möjligtvis kunna tolkas som det vi i teoridelen kallat för att göra syntes, vilket innebär att sammanfatta och göra en egen tolkning av texten (se avsnitt 3.3.4).

4.1.8 Värdera textens innehåll

Ett av kursplanens strävansmål som behandlar läsning säger att eleverna ska ”stimuleras att reflektera och värdera” (Skolverket, 2000). Vi tolkar det i detta sammanhang som att det handlar om att de ska kunna reflektera kring och värdera textens innehåll. Att reflektera kan innebära många saker, och därför ryms flera av de kategorier vi här presenterar inom begreppet ”reflektera”. Därför koncentrerar vi oss nu på begreppet ”värdera”.

Även att värdera textens innehåll är något vi kan se har sin grund i läsförståelseforskning. Viss forskning menar att en del av läsförståelse handlar just om att kunna värdera och ta ställning till textens innehåll (se avsnitt 3.3.6).

4.2 Finns det forskningsresultat som inte nämns i kursplanens mål?

Som vi nu sett tycks alla delar av kursplanens mål gällande läsförståelse ha sin grund i aktuell forskning inom området. Vi vill dock även i viss mån fundera på om alla forskningsresultat tycks ha fått genomslag i kursplanen, eller om bara vissa delar av forskningen tas upp här.

Vi har i forskningsöversikten presenterat en rad förutsättningar som krävs för att uppnå läsförståelse (se avsnitt 3.2). Flera av dessa omnämns även direkt eller indirekt i kursplanens mål, bl.a. att man har fungerande avkodning, och att man läser med glädje och intresse.

En grundläggande förutsättning som forskningen betonar starkt, men som vi däremot inte funnit omnämnd i kursplanen, är att under läsningen använda sig av metakognition, vilket innebär att man är medveten om sitt tänkande under läsningen. Något som hör samman med detta, och som forskningen också lägger stor vikt vid, är att läsa aktivt (se avsnitt 3.2.3.1). En anledning till att metakognition och aktiv läsning inte omnämns i kursplanen kan dock vara att detta är förutsättningar för att överhuvudtaget uppnå läsförståelse, och även då för att uppnå kursplanens mål.

Forskningen betonar även vikten av att skapa förförståelse inför en lässituation, för att därmed kunna förstå den lästa texten bättre (se avsnitt 3.4.2). Även i kommentarmaterialet till målen i år 3 (Skolverket, 2008) talas det om vikten av att skapa förförståelse hos eleverna, men det beskrivs inte här som ett eget mål, utan snarare som en förutsättning för att uppnå

andra mål. Man talar här om förförståelse på två sätt. Dels definieras ”bekanta texter” som texter där eleverna sedan tidigare har förförståelse för innehåll, handling och språk. Dessutom diskuteras det hur man gemensamt kan bygga upp förförståelse inför en lässituation, genom att exempelvis tolka bilder, ställa frågor och göra förutsägelser.

Vi har även i forskningsöversikten presenterat en rad tankestrategier som vi förklarat är strategier att ta till då man får problem med förståelsen, men även sådant som erfarna läsare medvetet eller omedvetet använder sig av i sin läsning. Vi har sett att flera av dessa strategier återfinns i kursplanens mål. Vi har dock funnit att fyra av de tankestrategier vi talat om i forskningsöversikten helt eller delvis saknas i kursplanens mål gällande läsförståelse.

Den första av dessa handlar om att aktivera relevant bakgrundskunskap och koppla denna till texten. Vi har i forskningsöversikten inom denna tankestrategi skilt på omvärldskunskaper och egna erfarenheter. Att koppla till egna erfarenheter finns som sagt med som en specificering av ett av kursplanens mål, men att koppla det lästa till omvärldskunskaper står det inget om vare sig i kursplanen själv, eller i någon av de kommentarer vi läst, trots att detta är en strategi som forskningen betonar starkt.

Den andra tankestrategin som vi delvis saknar i kursplanen är den vi benämnt ”distansera sig till texten och kritiskt granska den”. Även här har vi i forskningsöversikten delat in strategin i två delar, varav den ena, att värdera textens innehåll, behandlas i kursplanens mål. Den del vi inte funnit, vare sig uttalat i kursplanen, eller i någon av kommentarerna, är att granska texten som sådan, d.v.s. dess språk, utformning m.m. Troligtvis har detta sin förklaring i att kursplanen talar om utvecklingen av elevernas språkförmåga i andra mål än där de talar om läsförståelse. Kursplanen poängterar dock att arbetet med språk och litteratur bör ses som en helhet.

Den tredje strategin som vi inte funnit i kursplanens mål är den vi presenterat som ”att använda sig av bilder för att förstå texten”. I kommentarmaterialet till år 3 nämns det visserligen att man för att skapa förförståelse inför en lässituation, gemensamt kan ”tolka bilder” (Skolverket, 2008:47). Dock beskrivs det alltså inte här som något mål i sig. Denna strategi har vi visserligen inte heller funnit att forskningen lägger lika stor vikt vid som vid flera av de andra.

Den fjärde och sista strategin som är central inom forskningen men som inte finns klart uttryckt som ett kursplanemål, är den som vi benämnt ”att göra förutsägelser”. Som vi visat talar forskningen om att aktiva läsare, som förstår det de läser, kan göra förutsägelser under läsningens gång om vad som ska komma senare i texten (se avsnitt 3.3.5). I kommentarmaterialet till målen i år 3 nämns strategin visserligen då det sägs att ”förståelsen av texten är beroende av att lärare och elever gemensamt under läsningens gång diskuterar det lästa, relaterar till egna erfarenheter men också förutsäger vad som kan tänkas komma längre fram i texten” (Skolverket, 2008:47). Dock presenteras den alltså inte som ett mål för eleverna att lära sig, utan snarare som en förutsättning för att de ska kunna uppnå andra mål.

4.3 Sammanfattning

Sammanfattningsvis tycks innehållet i kursplanen stämma väl överens med den aktuella forskningen om läsförståelse. Vi har funnit att alla de strävans- och uppnåendemål som berör ämnet, har stöd i forskning. Det finns dock några aspekter av läsförståelse som forskningen tar upp, men som inte finns klart uttryckt i kursplanen i form av kursmål.

5. Analysmodellen

Vi har i vår forskningsöversikt konstaterat att aktuell forskning i stort sett är enig om att förståelse uppstår i mötet mellan läsaren och texten, och att förståelse kräver aktiv läsning och metakognition. Läsförståelse handlar inte primärt om avläsning, utan om att läsa och förstå textens innebörd. Dessa tankar ligger till grund för den analysmodell vi konstruerat. Utifrån detta har vi valt att i analysen enbart koncentrera oss på olika sätt att uppnå förståelse, och inte på det vi tidigare benämnt som lässtrategier, där det bland annat ingår att ha strategier för att hitta och återge information i texten.

Vi har byggt upp analysmodellen utifrån de fyra områden vi tidigare visat att forskning säger att man bör arbeta med för att främja elevernas läsförståelse (se avsnitt 3.4): genom att läsa varierade typer av texter, bygga upp förförståelse inför läsningen, samtala om det lästa samt träna förståelsestrategier. Som vi visat överensstämmer dessa forskningsresultat i hög grad även med kursplanens mål inom läsförståelse, varför analysen även grundas i dessa. Det finns dock vissa delar av kursplanens mål som inte ryms i vår analys. Detta eftersom vi ansett att de inte ryms inom denna typ av analys, utan skulle kräva en helt annan sorts analys. Detta handlar t.ex. om huruvida läromedlet kan skänka eleverna läsglädje.

Vi kommer nu att presentera de fyra ovan nämnda områdena ett i taget, och förklara hur vi använder oss av dessa i analysmodellen.

5.1 Varierade typer av texter

Vi har kategoriserat de ingående texterna i läromedlen enligt genretillhörighet, för att se om de alla tillhör samma genre eller om utbudet är varierat. Dessutom har vi undersökt texttyperna inom de olika genreerna, för att även där se om vi kan finna någon variation.

Vi vill klargöra att vi använder oss av begreppen ”genre” respektive ”texttyp” på följande sätt: med ”genre” avser vi en övergripande kategori av texter som läses med ett gemensamt syfte – exempelvis skönlitteratur, fakta, poesi, etc. Inom respektive genre kan det sedan finnas olika typer av texter – inom skönlitteraturen kan det exempelvis finnas texter som är realistiska eller fantasifulla, komiska eller allvarliga, historiska eller nutida.

5.2 Förförståelse

Inom området förförståelse har vi i vår analys främst fokuserat på lärarhandledningen, eftersom det där beskrivs hur författarna tänkt sig arbetet med läroboken. Vi har undersökt om lärarhandledningen uppmanar lärarna att hjälpa eleverna att skapa förförståelse inför läsningen av de olika texterna, och i så fall i vilken utsträckning detta uppmanas, samt på vilket sätt man menar att det bör ske. Vi har naturligtvis även undersökt om det finns något i elevernas egna böcker som hjälper dem att skapa förförståelse inför läsningen.

5.3 Dialog och samtal

Vad gäller dialog och samtal har vi undersökt huruvida läromedlet uppmuntrar till textsamtal och diskussioner kring det lästa. Till största delen kommer vi även här att fokusera på lärarhandledningen, för att på så sätt få reda på hur läromedelsförfattarna tänker sig att man ska använda sig av samtal och diskussion i undervisningen.

5.4 Träna tankestrategier

Vi har här undersökt i vilken mån läromedlet uppmuntrar eleverna att använda sig av de olika tankestrategier som vi tidigare visat att forskning talar om att erfarna läsare använder sig av,

och som flera forskare menar att man bör träna för att utveckla sin läsförståelse. I denna del av analysen har vi studerat de frågor och uppgifter som läromedlen innehåller, för att ta reda på om tankestrategierna övas genom dessa.

Detta är den allra mest omfattande delen av vår analys. Vi har här gjort sju olika kategorier, baserade på de tankestrategier vi presenterat i forskningsöversikten. Därefter har vi systematiskt sorterat in läromedlets frågor och uppgifter i dessa kategorier, för att på så sätt kunna se vilka av tankestrategierna som läromedlet tränar eleverna i att använda sig av.

Vi vill poängtera att några av de frågor vi analyserat går att besvara utan att använda sig av de aktuella förståelsestrategierna, och då alltså göra enklare. Vi har dock i vår analys valt att behandla frågorna på det sätt som vi tolkar det som att tanken med materialen är att de ska användas.

Det finns också frågor som kräver användandet av flera förståelsestrategier. Vi har dock i största möjliga mån försökt att undvika dubbelkategorisering av frågor. I de flesta av dessa fall har vi kunnat se att en förståelsestrategi är överordnad den andra, t.ex. att man gör inferenser genom att sammanfatta texten eller aktivera bakgrundskunskaper, eller att man gör förutsägelser genom att göra inferenser. I dessa fall har vi endast kategoriserat den aktuella frågan inom den överordnade kategorin. Vi har dock gjort två undantag från detta och därmed dubbelkategoriserat två frågor. Båda dessa frågor kan besvaras antingen genom att använda sig av bilder eller genom att göra inferenser. Att vi dubbelkategoriserat just dessa frågor, och enbart dessa, beror alltså på att man här inte använder sig av de två aktuella tankestrategierna i samverkan, utan att man kan välja att använda sig av antingen den ena eller den andra.

Vissa av de kategorier som vi utgår från i vår analysmodell överlappar till viss del varandra, och det finns inte alltid en tydlig gräns emellan dem. Av denna anledning finns en möjlighet att vi kan ha varit lite inkonsekventa i analyserna av de olika läromedlen. För att minska denna felmarginal satt vi i början av analysarbetet tillsammans några dagar och sorterade in frågor från de olika läromedlen i kategorier, samt arbetade om kategorierna efterhand vi märkte att något var otydligt. Därefter ansvarade vi för analysen av varsitt läromedel.

5.4.1 Aktivera bakgrundskunskap

Inom denna kategori undersöker vi om läromedlets frågor uppmuntrar eleverna att aktivera relevant bakgrundskunskap i samband med läsningen. Då vi presenterade denna strategi i forskningsöversikten visade vi att man inom forskningen med bakgrundskunskap menar omvärldskunskap såväl som egna erfarenheter. För att göra det extra tydligt har även vi i vår analysmodell valt att skilja på dessa två typer av bakgrundskunskap. Vi har alltså gjort två underkategorier till "aktivera bakgrundskunskap", vilka vi kallar "koppla till egna erfarenheter" samt "koppla till omvärldskunskap".

Då vi arbetat med analysen har vi funnit att frågorna och uppgifterna inom denna kategori i viss mån flyter samman med dem inom kategorin "att göra inferenser". I denna kategori – "aktivera bakgrundskunskap" – har vi då placerat de frågor som inte kräver att man använder sig av texten för att kunna besvara dem, men där besvarandet av frågan ändå leder till en djupare förståelse av texten.

Det bör poängteras att vi i de olika läromedlen funnit en del frågor som kopplar till bakgrundskunskaper, men som inte anknyter till texten på ett tydligt sätt. Dessa frågor har vi då sorterat bort och inte tagit med i vår analys, eftersom vi i denna kategori som sagt enbart har med frågor där man genom att koppla till tidigare kunskaper fördjupar sin förståelse av texten.

5.4.2 Göra inferenser

Vi har här undersökt i vilken mån läromedlen använder sig av frågor som tvingar eleverna att göra inferenser. Som vi tidigare nämnt går kategorierna ”aktivera bakgrundskunskap” och ”göra inferenser” till viss del in i varandra. I denna kategori har vi då placerat de frågor där man måste koppla samman tidigare kunskaper med element från texten, för att på så sätt dra en slutsats.

De inferenser som läromedlens frågor och uppgifter kräver att eleverna gör, är av oerhört skiftande svårighetsgrad. Vi har därför valt att i analysmodellen sortera de olika inferensfrågorna efter den uppdelning som vi tidigare visat att Rosén m.fl. (2008) använder sig av (se avsnitt 3.3.2). Det Rosén m.fl. benämner ”att dra enkla slutsatser” kallar vi här ”enkla inferenser”, och det de kallar ”att tolka och integrera idéer och information” benämns i analysmodellen ”avancerade inferenser”.

5.4.3 Ta hjälp av bilder för att förstå texten

Vi har här undersökt huruvida läromedlet genom utformningen av frågor och uppgifter hjälper eleverna att förstå att de kan ta hjälp av bilderna för att förstå den lästa texten bättre.

5.4.4 Sammanfatta texten genom att urskilja vad som är viktigt

Inom denna kategori har vi undersökt om eleverna tränas i att sammanfatta den lästa texten, och om de på så sätt även får träning i att urskilja viktiga delar i en text. Då vi gjorde analysen fann vi att en hel del uppgifter i det analyserade materialet tränar eleverna på att sammanfatta delar av texter, istället för hela texter. Vi har valt att placera även dessa uppgifter inom denna kategori, då de ju innebär användande av precis samma tankestrategi, även om det inte rör hela texter.

Vi fann även att det fanns några uppgifter som tränade eleverna i att urskilja det viktiga i en text, men utan att för den skull sammanfatta texten som helhet. Dessa uppgifter inriktar sig då enbart på en aspekt av texten, t.ex. att urskilja huvudpersoner från bipersoner. Därför har vi valt att göra en underrubrik till denna kategori som enbart handlar om att urskilja det viktiga i texten.

5.4.5 Göra förutsägelser

Vi har här valt att se om, och i så fall i vilken utsträckning, läromedlet uppmuntrar eleverna att använda sig av den tankestrategi som innebär att man gör förutsägelser om vad som kommer att hända senare i texten. Här återfinns både frågor som rör förutsägelser om texten som helhet, och dess huvudsakliga handling, och sådana som handlar om att göra förutsägelser om en viss del av eller ett visst tema i texten.

5.4.6 Värdera och ta ställning till textens innehåll

Vi har i vår forskningsöversikt visat att en aspekt av läsförståelse handlar om att distansera sig till texten och kritiskt granska den. Här ingår som vi visat både att kritiskt granska textens innehåll och dess språkliga utformning (se avsnitt 3.3.6). Vi har dock valt att i vår analysmodell skilja dessa åt, eftersom vi menar att de tränar olika förmågor hos eleverna.

Den första av dessa kategorier kallar vi alltså ”värdera och ta ställning till textens innehåll”. De flesta frågor inom denna kategori innebär att eleverna får göra etiska överväganden, och ta ställning till och värdera personernas handlingar och åsikter, eller själva tänka sig in i hur de skulle agera i liknande situationer som den texten beskriver.

I denna kategori har vi även placerat in frågor som handlar om att ta ställning till något i handlingen utan att för den skull göra en värdering. Ytterligare en typ av frågor som vi valt att placera inom denna kategori är de som handlar om att värdera berättelsen som helhet, utan att ta ställning till enskilda delar av innehållet. Detta handlar t.ex. om frågor som vad man tyckte om berättelsen.

5.4.7 Granska språk och utformning

Den andra av de kategorier vi delar upp tankestrategin ”att distansera sig från texten och kritiskt granska den” i kallar vi ”granska språk och utformning”. Här hamnar då de uppgifter som innebär att eleverna tvingas distansera sig från texten och granska hur författaren använder sig av språket för att förmedla sin berättelse.

I analysen har vi enbart tagit med de språkliga uppgifter som tydligt tar sin utgångspunkt i texten, och där eleverna får använda sig av den, och därmed sorterat bort en del uppgifter som berör språkliga aspekter, men inte tydligt anknyter till den aktuella texten.

6. Material

Vi har valt att göra en kvalitativ studie av tre olika läromedel. Vår utgångspunkt då vi valde läromedel var att vi ville arbeta med sådana som används i relativt stor omfattning i skolan idag. För att få hjälp att ta reda på vilka läromedel som används idag besökte vi GR utbildnings läromedelsutställning och ställde denna fråga. Vi blev då rekommenderade tre olika läromedel: *Pojken och Tigern*, *Zoom – reflekterande läsning* och *Akrobat – tolv steg i svenska*. Utifrån detta beslutade vi oss för att välja dessa tre läromedel.

Inget av de aktuella läromedlen koncentrerar sig enbart på läsförståelse, utan de tar även upp andra delar av svenskämnet. Dock har vi i vår analys enbart fokuserat på de delar inom respektive material som behandlar läsförståelse. För att göra denna avgränsning har vi använt oss av vår forskningsöversikt, och den syn som där presenterats på vad läsförståelse är. Detta innebär att vi tagit med områden i de olika böckerna som inte uttryckligen fokuserar på läsförståelse enligt lärarhandledningen, men som överensstämmer med forskningens syn på vad detta innebär. Det innebär också att vi i vår analys valt bort några delar som enligt respektive lärarhandledning fokuserar på läsförståelse, men som vi inte funnit stämma överens med forskningens syn på detta.

Urvalet av uppgifter för analys i de olika läromedlen har skett i två steg. I första steget har vi läst lärarhandledningen för att se hur läromedelsförfattarna där motiverar de olika arbetsområdena i böckerna. De som då motiveras i överensstämmelse med forskningens definition på läsförståelse har vi arbetat vidare med, medan övriga områden valts bort. I andra steget har vi sedan studerat alla frågor och uppgifter i de områden vi valt att arbeta vidare med, och kategoriserat även dessa utifrån forskningens definition på läsförståelse. Även här har alltså vissa uppgifter som inte visat sig stämma överens med denna definition valts bort. De uppgifter som efter dessa urval funnits kvar har vi med i vår analys.

Inget av dessa läromedel definierar uttryckligen vilka åldrar de riktar sig mot, men de ger alla relativt tydliga rekommendationer. Vi har i alla läromedel valt att arbeta med de delar som riktar sig mot skolår 3-4, för att göra analysen av de olika läromedlen jämförbar sinsemellan.

6.1 Akrobat – tolv steg i svenska

Författare: Kerstin Bergsvik, Kurt Rosenlund och Pär Sahlin

Förlag: Natur & Kultur

Utgivningsår: 2006

Akrobat är enligt lärarhandledningen lämpligt att arbeta med i skolår 4-6, men de poängterar även att det kan användas både i tidigare och senare skolår. Serien består av sex grundböcker, *A Höst och Vår*, *B Höst och Vår*, och *C Höst och Vår*, samt sex arbetsböcker kallade *Öva mer*. Till läromedlet hör också tre lärarböcker: *A*, *B* och *C*.

Svenskämnet är i detta läromedel uppdelat i sex olika arbetsområden: *Läsa*, *Tala*, *Skriva*, *Litteratur*, *Språk* och *Grammatik*. Varje grundbok tar upp ett arbetsområde i taget. Böckerna är uppbyggda runt olika texter, vilka är specialskrivna för detta läromedel och har olika syfte, innehåll och karaktär. Efter de flesta texter finns ett antal frågor eller uppgifter som behandlar det lästa. De ser olika ut beroende på vilket område man arbetar med och vilket syfte texten har:

- Under temat *Läsa* består uppgifterna i regel av ”vad var det du läste?” –frågor, där eleverna får svara på frågor kring de lästa texterna.
- Under temat *Tala* får eleverna oftast uppgifter som ska lösas muntligt, i form av exempelvis redovisningar eller dramaövningar.
- Under temat *Skriva* finns skrivövningar av olika slag, där barnen får prova på att skriva exempelvis brev, dikter och egna sagor.
- Under temat *Litteratur* finns det uppgifter som rör exempelvis den författare eller genre man just arbetat med.
- Under temat *Språk* får eleverna arbeta med språkliga uppgifter om alfabetet och ord.
- Under temat *Grammatik* får eleverna till största delen arbeta med ordklasser.

Varje arbetsområde är uppdelat i 12 steg, och A-böckerna, som vi arbetat med, innehåller steg 1-4. Tanken är att det ska vara en progression mellan stegen, där steg 1 är det lättaste. Böckerna är inte uttalat bundna till ett visst skolår, men tanken tycks vara att arbeta med bok A i fyran, B i femman och C i sexan.

6.1.1 Urval av texter och uppgifter

Som vi tidigare nämnt har vi valt att undersöka de delar av de olika läromedlen som riktar sig mot skolår 3-4. I *Akrobat* motsvarar detta de två första böckerna i serien, *A Höst och Vår*, och deras tillhörande lärarhandledning, *Lärbok A*. Vi har dock inte inkluderat de tillhörande arbetsböckerna *Öva mer* i vår analys, då de enligt lärarhandledningen inte tar upp några nya saker, utan enbart fördjupar det eleverna lärt sig genom arbetet med grundböckerna.

När vi läst igenom de båda läroböckerna samt lärarhandledningen märkte vi att tre av de sex olika arbetsområdena var relevanta för vår analys: *Läsa*, *Litteratur* och *Språk*, eftersom de har som uttalat syfte att hjälpa eleverna att uppnå vad de forskningsresultat vi tagit del av definierar som läsförståelse. Vi grundade detta på den information i lärarhandledningen som introducerar de olika arbetsområdena, samt på de mål från kursplanen som respektive arbetsområde säger sig sträva mot.

Efter detta första urval undersökte vi alla texter, uppgifter och frågor inom dessa tre områden. Dock visade sig inte alla dessa frågor och uppgifter vara relevanta för vår analys, varför en del valdes bort. De flesta av dessa var s.k. ”sökfrågor”, vilket innebär att eleverna ska svara på faktafrågor kring texterna, där svaren står tydligt utskrivna. Dessa

överensstämmer alltså inte med vad vi presenterat som läsförståelse, utan vi har tidigare benämnt detta som en lässtrategi (se avsnitt 3.2.1.1.).

6.2 Pojken och Tigern

Författare: Lars Westman (*Läseboken* och *Elevens bok*) och Ingela Korsell (*Lärarens bok* och *Elevens bok*)

Förlag: Natur & kultur

Utgivningsår: 2002 (*Läseboken*) 2008 (*Lärarens bok* och *Elevens bok*)

Pojken och Tigern utgår från en läsebok som innehåller en kapitelberättelse som klassas som "faktionstext", d.v.s. en kombination av fakta och fiktion. Berättelsen är skönlitterär med fakta om Sveriges geografi insprängt i texten. Materialet är tänkt att användas i skolår 3-4.

Läseboken finns i två versioner: en mer omfattande originalversion och en kortare LL-version³. Till läseboken finns två olika arbetsmaterial. Det ena heter *Pojken och Tigern - Läsförståelse*, och består av *Lärarens bok* samt *Elevens bok*. Det andra materialet berör fler delar av svenskämnet än enbart läsförståelse, och består av en lärarbok och två elevböcker (studiebok och arbetsbok). Vi har enbart valt att fokusera på läsförståelsematerialet i vår analys.

Till detta material finns arbetsmaterial till varje kapitel i läseboken. I *Lärarens bok* finns bland annat reflekterande samtalsfrågor, ordförklaringar och förslag på arbetsgång för kapiteln. *Elevens bok* innehåller läsförståelseuppgifter, övningar om ord och uttryck samt skrivövningar som berör olika genrer. Övningarna som finns i *Elevens bok* utgår från LL-versionen medan diskussionsfrågorna som finns i *Lärarens bok* utgår från originalversionen, då de är tänkta att användas efter högläsning.

6.2.1 Urval av texter

Läromedlet *Pojken och Tigern* utgår som sagt från en läsebok som består av en sammanhängande berättelse. Till varje kapitel i läseboken finns ett tillhörande material med frågor och arbetsuppgifter för eleverna. Boken innehåller 29 kapitel, och vi har valt att i vår analys arbeta med de nio första av dessa. Att vi valde att arbeta med just nio kapitel beror till största delen på att vi, som vi tidigare nämnt, var tvungna att begränsa oss för att få ett hanterbart analysmaterial. Anledningen till att vi valde nio sammanhängande kapitel är främst att vi ville få ett sammanhang om det skulle visa sig att frågorna och uppgifterna var utformade så att de olika kapitlens arbetsuppgifter bygger på varandra.

6.2.2 Urval av uppgifter

Vad gäller urvalet av uppgifter för vår analys, består det i detta fall till största delen av ett val av tillhörande material. Som vi tidigare nämnt finns det två material till läseboken: ett som enbart fokuserar på läsförståelse och ett som arbetar med fler aspekter av svenskämnet. Eftersom vi enbart valt att arbeta med de delar som fokuserar på läsförståelse även i de andra läromedlen har vi valt att enbart arbeta med läsförståelsematerialet i *Pojken och Tigern*. Detta är ett fristående läsförståelsematerial som är tänkt att användas utan att kombineras med det andra materialet, vilket gör att detta blir ett naturligt val i relation till syftet med vår undersökning.

Efter detta första urval av material studerade vi även här alla de frågor och uppgifter som hör till de analyserade kapitlen, och valde för vår analys ut dem som fokuserar på läsförståelse

³ LL: Lättläst

i den bemärkelse vi presenterat i vår forskningsöversikt. Liksom i *Akrobat* består de bortvalda delarna främst av rena faktafrågor.

6.3 Zoom – reflekterande läsning

Författare: Lena Pettersson

Förlag: Bonnier Utbildning AB

Utgivningsår: 2003 (*Antologi + Din bok A, B och C*) 2004 (*Lärarens bok*)

Detta material består av tre sorters böcker: En antologi, en arbetsbok för eleverna kallad *Din bok*, vilken finns i nivåerna A, B och C samt en lärarhandledning vid namn *Lärarens bok*. Antologin innehåller utdrag ur 25 kända barn- och ungdomsböcker. I lärarhandledningen sågs detta läromedel vara avsett för åldrarna 10-13 år, vilket vi tolkar som skolår 4 till 6. Den första delen är avsedd för yngre elever, och sedan blir det efter hand anpassat för äldre elever.

Till varje text i antologin finns olika frågor och uppgifter i *Lärarens bok* och i *Din bok*. Dessa uppgifter är av olika karaktär och rör olika delar av svenskämnet. De kan delas upp i följande kategorier:

- *Introduktion*, där det föreslås en uppgift att göra inför läsningen för att väcka elevernas intresse.
- *Läsförståelse*, vilket består av ett antal frågor till varje text som tränar olika läs- och förståelsestrategier: översiktsläsning, djupförståelse och egna reflektioner.
- *Samtala*, där det till varje text finns förslag på frågor till boksamtal.
- *Språkligt*, vilket innehåller övningar med syfte att uppmärksamma hur författaren använder sig av språket (t.ex. liknelser, berättarteknik och beskrivningar).
- *Skriva*, vilket består av skrivövningar som anknyter direkt till texten med syfte att fördjupa läsupplevelsen, eller till något tema i texten.
- *Tala*, där det finns olika övningar där eleverna tränas i att uttrycka åsikter och/eller att tala inför andra.
- *Dramatisera*, vilket innehåller övningar som tränar eleverna att framträda inför andra och att använda sig av fler uttryckssätt än det talade och skrivna språket.
- *Måla*, där uppgifterna syftar till att träna eleverna att ”se” texten.
- *Göra*, där man arbetar praktiskt på något sätt med ett tema som rör texten.
- *Värderingsövningar*, som tränar eleverna att ta ställning och stå för en åsikt i relation till något av textens teman.

6.3.1 Urval av texter

Den del av *Zoom* som riktar sig mot elever i den åldersgrupp vi valt att arbeta med (år 3-4) består av nio olika texter. Vi har valt att enbart analysera materialet till sex av dessa, eftersom respektive kapitel i *Zoom* innehåller betydligt fler frågor och uppgifter än de i de andra läromedlen. Trots att vi arbetat med betydligt färre kapitel i *Zoom* än i de andra läromedlen visade det sig att den sammanlagda mängden analyserade frågor och uppgifter blev betydligt större här. Vi har ändå valt att ta med så mycket för att ge en så rättvisande bild som möjligt av detta material.

Då vi gjorde urvalet av de sex kapitlen valde vi texter av så olika karaktär som möjligt vad gäller utgivningsår, tid och miljö då berättelsen utspelar sig, berättarteknik och typ av berättelse. Även detta för att ge en så rättvisande bild av materialet som helhet som möjligt.

6.3.2 Urval av uppgifter

Då vi granskade *Zooms* lärarhandledning och gjorde ett första urval av områden att ha med i vår analys fann vi att kategorierna *Läsförståelse*, *Samtala*, *Språkligt* och *Skriva* motiverades i enlighet med den syn vi presenterat på läsförståelse.

Här, liksom i de andra läromedlen, fann vi dock vid en närmare granskning att alla uppgifter inom dessa kategorier inte handlade om läsförståelse i denna bemärkelse. Därför valdes även här en hel del uppgifter bort. Detta handlar t.ex. om samtalsfrågor som bara indirekt rör textens tema, uppgifter i elevboken som handlar om ordkunskap/språkförståelse men har en mycket vag koppling till texten, och läsförståelse- och samtalsfrågor som innebär att hitta och återge information som finns direkt uttryckt i texten.

7. Analys

7.1 Akrobat

7.1.1 Erbjuder läromedlet varierade texter?

I *Akrobats* lärarhandledning förklaras att eleverna genom arbetet med detta läromedel får läsa ett varierat utbud av texter. Inom arbetsområdet *Läsa* nämns som exempel skönlitterära texter, faktatexter, nyhetsartiklar och kåserier. Inom arbetsområdet *Litteratur* skriver läromedelsförfattarna att eleverna får ”möta svenska och utländska författare, läsa utdrag ur några författares verk samt lära sig om olika genrer” (*Lärarybok A* s.14). Det nämns även att de har varierat texternas innehåll vad gäller exempelvis genus, familjestrukturer, stad, land etc., för att det ska finnas möjlighet för de flesta elever att relatera till texterna.

Vi har i vår analys av *Akrobat*, precis som författarna säger, funnit en stor variation av genrer. Inom arbetsområdet *Läsa* fann vi bland annat exempel på skönlitterära texter, faktatexter, ett kåseri och en instruktion. Även i litteraturdelen finns faktatexter och skönlitterära texter, men även ett par sagor, en dikt, samt utdrag ur två moderna ungdomsböcker. I avsnittet *Språk* fann vi till största delen faktatexter, men även en myt från Gilgamesh-eposet.

Gällande texternas innehåll har vi även där funnit en relativt stor variation. Vissa texter utspelar sig i städer, andra på landsbygden. Några har flickor som huvudpersoner och några har pojkar. Dock fann vi ingen större variation vad gäller nationalitet och familjestrukturer. De allra flesta texter tycks handla om svenska barn i kärnfamiljer.

7.1.2 Uppmuntrar läromedlet till att bygga upp förförståelse?

I arbetet med *Akrobat* finns flera texter och övningar med syfte att bygga upp elevernas förförståelse inför läsningen. Detta sker dels genom texter i grundböckerna, dels genom förslag i lärarhandledningen på olika typer av muntliga övningar och diskussioner i klassen.

Inför varje nytt avsnitt som introduceras inom de olika arbetsområdena finns i elevernas grundbok en kort faktatext om ämnet, som förbereder eleverna på vad som ska komma och ger dem en överblick över ämnet/genren. Detta tolkar vi som ett sätt att ge barnen förförståelse inför läsandet av de olika genrer.

Så finns det t.ex. inom arbetsområdet *Läsa* inför avsnittet om skönlitteratur en introduktionstext som talar om för eleverna vad denna genre innebär och ger exempel på skönlitterära texter. Inför avsnittet om faktatexter beskrivs hur man kan introducera denna genre genom att dela in klassen i grupper, och ge varje grupp en skönlitterär bok och en faktabok. Eleverna ska därefter försöka ta reda på skillnaden mellan böckerna.

Inom arbetsområdet *Litteratur* föreslår lärarhandledningen att man kan inleda arbetet om litteratur i klassen med gemensam brainstorming, där eleverna får berätta vilka böcker de tycker om att läsa och om de har någon favoritförfattare. När arbetet med sagor sedan ska inledas föreslås att läraren kan introducera detta steg genom att berätta sagor för eleverna. Eftersom de senare ska få arbeta med att reflektera över hur klassiska sagor är uppbyggda, uppmanas läraren även att gå igenom dessa mönster med klassen noga innan barnen själva börjar läsa.

7.1.3 Uppmanar läromedlet till dialog och samtal om texterna?

I materialet till *Akrobat* finns flera förslag på uppgifter som syftar till diskussion och samtal om texterna. I lärarhandledningen föreslås att man kan ha lässamtal efter läsningen. Författarna menar att det "kan vara lagom att ha lässamtal kring någon av de litterära texterna någon gång varje termin eller varje månad" (*Lärbok A* s.15). I dessa samtal presenterar läraren ett par övergripande frågor utifrån texten. Dessa lässamtal har tre delar: textens handling, textens uppbyggnad och elevens tankar och erfarenheter utifrån den lästa texten.

I lärarhandledningen finns förslag på samtalsfrågor till de respektive texterna inom området *Läsa*. Dessa frågor handlar om att koppla texten till egna erfarenheter, och motiveras med att det är viktigt att fånga upp elevernas egna erfarenheter, samt att det är "ett bra sätt att stärka elevernas självförtroende i läsning" (*Lärbok A* s.15). Dessutom finns förslag på samtalsfrågor som inte är knutna till en specifik text, utan som kan användas i lässamtal överlag.

Även i det avsnitt som handlar om litteratur nämns att man bör samtala med eleverna kring det lästa. Här verkar dock syftet vara ett annat. Författarna skriver att ett bra sätt att kontrollera om eleverna verkligen har läst en bok är att ha ett kort boksamtal efteråt. Boksamtalet tycks alltså här ha ett kontrollerande syfte.

7.1.4 Uppmuntrar läromedlet till att träna förståelsestrategier?

7.1.4.1 Aktivera bakgrundskunskap

Vi har i vår analys av de frågor och uppgifter som hör till *Akrobat* funnit att eleverna genom dessa uppgifter i mycket hög grad får chans att träna sig i den tankestrategi som innebär att man aktiverar bakgrundskunskap i samband med läsningen. Vi har funnit så mycket som 37 frågor inom denna kategori. 33 av dessa frågor låter eleverna koppla det lästa till egna erfarenheter, medan fyra tränar dem i att göra kopplingar till omvärldskunskap.

Koppla till egna erfarenheter

Av de 33 uppgifter som tränar eleverna i att koppla det lästa till egna erfarenheter är de flesta muntliga och tänkta att diskuteras i helklass. Det finns även ett fåtal uppgifter som eleverna ska besvara skriftligt. Dessa frågor liknar varandra mycket till sin utformning och kan se ut så här:

- *Jupiter, Jupiter* "Ellen brukar springa till sjön när hon vill vara för sig själv.
 - a) Varför vill man vara för sig själv ibland, tror du?
 - b) Har du någon plats dit du brukar gå för att få vara för dig själv? Vad är så bra med din plats?" (*A Höst* s.17f)
- *Resan* "Liams drömresa var att få komma till Korfu och snorkla. Har du något resmål som du drömmer om? Välj en plats som du vill åka till och skriv ner minst fem saker som du skulle vilja göra på din drömresa." (*A Höst* s.57)
- *Plats på scen* "Sofia i berättelsen är ganska nervös innan hon ska i på scenen. Hon är rädd att hon ska glömma alla sina repliker, att det ska bli alldeles tomt i huvudet.

Kanske har du själv spelat teater någon gång och har känt som hon. Gick det över när du väl var uppe på scenen? Eller har du varit riktigt nervös någon annan gång? Skriv och berätta hur det kändes.” (A *Vår* s.58)

Koppla till omvärldskunskap

Vi har som sagt funnit fyra uppgifter som innebär att eleverna får koppla det lästa till omvärldskunskaper, för att på så vis skapa en bättre förståelse av texten. Dessa uppgifter är relativt olika varandra, och ser ut som följer:

- ”Kom på några tillfällen när det är bättre med en symbol än med text.” (A *Höst* s.62)
Denna fråga följer på en faktatext om symboler.
- *Plats på scen* ”Stämmer det som står i texten?” (Lärbok A s.42) Frågan kommer efter en text som handlar om teater, och innehåller en hel del fakta om att spela teater.
- *Plats på scen* ”I Sofias berättelse finns flera ord som hör ihop med teater. Vet du vad de betyder? Om inte, kan du slå upp dem i en ordlista. Skriv en kort förklaring till varje ord.” (A *vår* s.58)
- *Den stora översvämningen* ”Har du läst någon berättelse som liknar den här?” (A *vår* s.100) Berättelsen har i princip exakt samma handling som berättelsen om Noas ark.

7.1.4.2 Göra inferenser

Även inferensläsning är något som eleverna får mycket träning i genom arbetet med *Akrobat*. Vi har funnit 21 frågor som tränar denna tankestrategi. Tolv av dessa innebär att eleverna får göra enklare inferenser, medan nio frågor kräver att man gör avancerade inferenser. Inom respektive kategori är de olika uppgifterna relativt lika varandra i uppbyggnad och svårighetsgrad.

Enkla inferenser

Vi fann alltså tolv uppgifter där eleverna måste koppla ihop två delar av texten som följer direkt efter varandra, och där kopplingen är relativt uppenbar, men inte direkt utskriven. Nedan följer några exempel på sådana frågor:

- *Rasmus och kungarnas träd* ”Hur kommer det sig att Rasmus inte upptäcker när Greger kommer?” (A *Höst* s.31)

I texten står: *Han satte sig tillrätta och öppnade boken. Nu skulle inget få störa honom. Det rasslade lätt i trädkronan av en varm vind och snart hade Rasmus försvunnit långt in i ett äventyr. Han märkte inte att en gammal man närmade sig trädet.* (s.25f)

- *Resan* ”Liam tycker att det är Tildas fel om inte resan blir av. Hur tänker han då, tror du?” (A *Höst* s.57)

I texten står: *Tilda är verkligen spårlöst borta. Liam börjar återigen misströsta om resan verkligen kommer att bli av. Han går med arga steg genom den stora hallen och ju mer han tänker på det, desto argare blir han på Tilda. Nu är det faktiskt hennes fel om de inte kommer i väg!* (A *Höst* s.53)

- *Resan* ”Vem är det som ordnar deras nya pass?” (A *Höst* s.57)

I texten står:

- *Där är ni ju, säger pappa. Han vänder sig om till polismannen med ett nöjt leende samtidigt som han föser in både Liam och Tilda i ett litet rum*

- *Le ordentligt nu, barn, så är vi snart på väg till Korfu.*

Inom en halvtimme har de fått nya pass, lämnat in sitt bagage och passerat säkerhetskontrollerna. (A *Höst* s.55)

Avancerade inferenser

I det analyserade materialet har vi kategoriserat sammanlagt nio frågor som mer avancerade inferensfrågor, vilka eleverna måste använda sig av textrörlighet för att kunna besvara. De flesta av dessa frågor finns i elevernas grundböcker och är relativt lika i sin utformning. De kan exempelvis se ut som följer:

- *Jupiter, Jupiter* ”Hur förstår man att det är höst?” (A Höst, s.15)
Det står inget direkt i texten om vilken årstid det är, men det finns ledtrådar om detta på olika ställen. Det står exempelvis att löven skiftar i gult och orange, och det nämns att det är kallt i luften och i vattnet. I lärarhandledningen har författarna själva kommenterat denna uppgift: *Fråga c kan vara svår för eleverna att hitta. Den är dock ett bra exempel på att träna att läsa mellan raderna. Be dem leta efter meningar som bevisar att det är höst.* (s.17)
- *Önska dig en häst så får du en kattunge* (A Höst s.22) ”Hur kunde önskan om en häst bli en kattunge?” Detta står inte uttryckt någonstans i texten, utan läsaren måste förstå sambandet själv genom att tolka det som står skrivet.
- *Resan* ”Varför blir Tilda så arg första gången?” (A Höst s.57) Texten inleds med att Tilda är väldigt arg på sin pappa, men man får inte veta varför. På andra sidan nämns det att han har glömt något, men inte förrän på tredje sidan får man veta att det är passen.

En av frågorna under denna kategori är en samtalsfråga, och den är lite annorlunda än de andra även till innehållet. Medan de andra frågorna är mer textbaserade, och i första hand kräver att man använder textrörlighet för att läsa mellan raderna, kopplar denna fråga mer till egna tankar. Det krävs dock att man läst texten för att kunna besvara den.

- ”Varför tror du att Ellen har Jupiter som sin bästa vän?” (Lärbok A s.18) Det står inget rakt ut i texten om detta, utan man måste använda sig av de små ledtrådar som finns genom hela texten och dra slutsatser utifrån sin egen erfarenhet.

7.1.4.3 Ta hjälp av bilder för att förstå texten

Att ta hjälp av bilder för att förstå texten är en tankestrategi som tränas väldigt lite genom arbetet med *Akrobat*. Vi har enbart hittat en uppgift inom denna kategori.

- *Vik ett flygplan* (A Höst s.47). Eleven ska i denna uppgift följa en instruktion och vika ett pappersflygplan. Det står beskrivet hur man gör, steg för steg, och varje steg illustreras med en bild som visar exakt hur man ska göra.

7.1.4.4 Sammanfatta texten genom att urskilja vad som är viktigt

Vi har i *Akrobat* funnit att eleverna i relativt hög grad uppmuntras till att sammanfatta texten och urskilja vilka delar som är viktiga. Inom denna kategori återfinns 14 frågor. Tio av dessa kräver både en sammanfattning och en urskiljning av det viktiga, medan fyra enbart kräver att man kan urskilja textens viktiga delar, med betoning på en viss aspekt av handlingen.

Fyra av frågorna hänvisar till de olika faktatexter som berättar om den genre eller det moment som eleverna kommer att arbeta med framöver. De är alla uppbyggda på följande sätt:

- *Spänning och fantasi* ”Förklara med dina egna ord vad skönlitteratur är.” (A Höst s.23)
- *Nyfiken på fakta* ”Förklara med dina egna ord vad en faktatext är.” (A Höst s.39)

Två uppgifter kommer från elevböckerna och kräver en sammanfattning av de berättande texter man läst där.

- *Resan* (A Höst s.57) ”Beskriv Liams och Tildas pappa med tre ord.”

- *Den stora översvämningen* (A Vår s.100) "På vilket sätt räddades Utnapishtim?" Hela berättelsen handlar om hur han bygger en båt, och därför måste eleven göra en sammanfattning av berättelsen för att kunna besvara denna fråga.

Ytterligare fyra av de uppgifter som kräver både en sammanfattning och en urskiljning av de viktiga tillhör lässamtalsfrågorna eller de kontrollerande boksamtalen i lärarhandledningen, och är alltså muntliga frågor som är tänkta att ställas efter att eleverna läst skönlitterära böcker. Dessa anknyter alltså inte till texterna i *Akrobat*, utan till andra texter. Dessa frågor ser t.ex. ut på följande sätt:

- "Berätta i korta drag om handlingen." (*Lärbok A* s.41)
- "Berätta vad som händer sedan." (*Lärbok A* s.41) Inför denna fråga ska man låta eleverna läsa ett slumpmässigt utvalt avsnitt ur en bok de läst och be dem berätta fortsättningen.

Urskilja det viktiga

Av de fyra frågor som enbart kräver en urskiljning av viktiga delar av texten kommer två från de kontrollerande boksamtalen som finns i anknytning till litteraturavsnittet i lärarhandledningen, och två från lärarhandledningens förslag på lässamtalsfrågor. Även dessa ska alltså ställas efter läsningen av skönlitterära böcker. Dessa frågor ser exempelvis ut som följer:

- "När och var utspelar sig boken?" (*Lärbok A* s.41)
- "Vem är huvudperson i boken?" (*Lärbok A* s.41)

7.1.4.5 Göra förutsägelser

I de delar av *Akrobat* som vi analyserat har vi funnit sammanlagt sex uppgifter som uppmuntrar eleverna att göra förutsägelser om vad som ska hända senare i texten. Det är alltså relativt få av uppgifterna i läromedlet som låter eleverna träna på att utveckla denna tankestrategi. Dock är flera av dessa ganska omfattande i jämförelse med de andra uppgifterna, och kan nog vara en utmaning för eleverna.

Fyra av de sex uppgifterna är skrivuppgifter av denna typ:

- *Rasmus och kungarnas träd* "Greger lovar att berätta för Rasmus hur det gick till när Karl XII bröt armen. Skriv en fortsättning på berättelsen." (A Höst s.31)
- Ur *Min vän Percys magiska gymnastikskor* "Gillar du att fantisera? I så fall kan du skriva en egen fortsättning på kapitlet ur *Min vän Percys magiska gymnastikskor*." (A Vår s.28)

De två andra finns bland de samtalsfrågor i lärarhandledningen som är tänkta att ställas till eleverna efter att de läst en skönlitterär bok, och ser ut på följande sätt:

- "Hur tror du att det gick sedan?" (*Lärbok A* s.16)
- "Tror du att det blir ett lyckligt slut?" (*Lärbok A* s.16)

7.1.4.6 Värdera och ta ställning till textens innehåll

Att värdera och ta ställning till textens innehåll är en tankestrategi som eleverna får relativt stor chans att träna sig i genom arbetet med *Akrobat*. Vi har hittat sammanlagt elva frågor i det analyserade materialet där denna tankestrategi används. Dessa frågor är ganska olika till sin karaktär.

De flesta av dessa innebär att man som läsare får ta ställning till händelser eller personers handlingar i texten, och värdera om man tycker att det som hänt var bra eller dåligt, eller om personerna handlat rätt eller fel. Dessa frågor kan se ut på följande vis:

- "Var det ett lyckligt eller olyckligt slut?" (*Lärbok A* s.16)
- "Vem tyckte du gjorde mest rätt?" (*Lärbok A* s.16)

- ”Blev du arg, glad, ledsen när du läste texten. Varför kände du så tror du?” (*Lärbok A* s.16)

I detta material finns även en del frågor som inte handlar om att värdera enskilda företeelser i texten, utan snarare om att värdera hela texten. Här handlar värderingen också mer om att säga vad man tycker om berättelsen, och inte om att göra etiska ställningstaganden. Alla dessa frågor återfinns i de förslag på frågor som tillhör de kontrollerande boksamtalen i lärarhandledningen.

- ”Vad var mest spännande i boken?” (*Lärbok A* s.41)
- ”Vad kommer du att ge boken för betyg? Varför ger du det betyget?” (*Lärbok A*, s.41)

Det finns även en fråga som handlar om att värdera texten i termer av om den är sann eller falsk. Denna kommer från elevernas arbetsbok.

- *Rasmus och kungarnas träd* ”Tror du att historien om Gustav Vasa och eken är sann eller falsk? Berätta varför.” (*A Höst* s.31)

7.1.4.7 Granska språk och utformning

Även vad gäller att granska textens språk och utformning ger *Akrobat* eleverna relativt mycket träning i strategin. Vi har hittat nio frågor som tränar detta. Här finns en blandning av samtalsfrågor och frågor i elevernas böcker.

Fem av dessa nio frågor innebär en språklig granskning. Nedan följer ett par exempel på hur dessa frågor kan se ut:

- ”Var det något med språket i texten som du reagerade över?” (*Lärbok A* s.16)
- ”Var det några ord eller meningar som du tyckte var fina?” (*Lärbok A* s.16)
- *Jupiter, Jupiter* ”Vattnet som Ellen hamnar i är kallt. Ge några exempel på uttryck eller meningar ur texten som talar om det.” (*A Höst* s.15)

Övriga fyra uppgifter har mer fokus på textens utformning, och ser exempelvis ut på följande sätt:

- *Nyfiken på fakta* ”Kan du gissa vilka av de här meningarna som är hämtade ur faktatexter?” (*A Höst* s.34)
- ”I sagan *Pojken som åt ikapp med jätten* finns flera saker som stämmer med punkterna om sagans mönster. Skriv vilka du kan hitta.” (*A Vår* s.48)

7.1.5 Sammanfattning

I vår analys av *Akrobat* har vi kunnat konstatera att det i läromedlet finns en stor variation av genrer, då det bland texterna finns både skönlitterära texter, faktatexter, tidningsartiklar och dikter. Även inom de olika genrerna är textinnehållet relativt varierat. Vidare uppmuntrar läromedlet till stor del till samtal och dialog kring det lästa, främst genom lärarhandledningen där det finns förslag på diskussionsfrågor till flera av de olika texterna i elevboken. Läromedlet lägger även stor vikt vid att hjälpa eleverna att skapa förståelse inför de olika arbetsområdena, både genom skriftlig information till eleverna och genom muntliga uppgifter i klassen.

Även alla de tankestrategier som tas upp i vår analysmodell tränas på något sätt med hjälp av *Akrobat*. Dock är det väldigt stor skillnad på i vilken utsträckning de olika strategierna förekommer. Den strategi som tränas allra mest är att aktivera bakgrundskunskaper. Vi har funnit sammanlagt 37 frågor som tränade eleverna i detta. 33 av dessa handlar om att knyta an det lästa till egna erfarenheter, och fyra av dem knyter an till tidigare kunskap. De flesta av frågorna inom denna kategori är muntliga diskussionsfrågor, medan några istället är ganska rejäla skrivuppgifter.

Även strategin som berör att göra inferenser finns med i stor utsträckning, med sammanlagt 21 frågor. 12 av dessa är enklare inferenser, och nio är mer komplicerade.

Inferensfrågorna inom respektive kategori är alla relativt likartade. De flesta är skrivna direkt till eleverna i deras egna böcker, medan en av dem är tänkt att diskuteras muntligt i klassen och är lite mindre textbaserad än de andra.

Den strategi som handlar om att sammanfatta det lästa berörs av sammanlagt tio frågor. Dessa är alla relativt olika varandra, och innebär allt från att sammanfatta en karaktär från texten med tre ord till att berätta om hela textens handling. Det finns utöver detta även fyra frågor som enbart handlar om att urskilja det viktiga i texten utan att för den skull sammanfatta den.

Inom kategorierna ”värdera och ta ställning till textens innehåll” samt ”granska språk och utformning”, har vi funnit elva respektive nio frågor. Dessa består av relativt varierade uppgifter. Inom kategorin ”göra förutsägelser” finns enbart sex frågor. Fyra av dessa är dock relativt omfattande och tidskrävande skrivuppgifter, som kräver en del av barnen.

Den tankestrategi som är minst representerad i läromedlet är att ta hjälp av bilder för att förstå texten. Här har vi enbart funnit en uppgift. Det finns emellertid många olika bilder i böckerna som nog kan tänkas fånga elevernas intresse. Trots detta är det alltså en väldigt liten del av uppgifterna som uttryckligen uppmuntrar eleverna till att ta hjälp av dem för att förstå den lästa texten bättre.

Vi vill dock poängtera att det naturligtvis inte enbart är antalet frågor som styr till vilken grad eleverna får träna en tankestrategi, utan även frågornas utformning. Detta kommer vi att diskutera närmare i slutdiskussionen (kap 8).

7.2 Pojken och Tigern

7.2.1 Erbjuder läromedlet varierade texter?

Som vi tidigare beskrivit består *Pojken och Tigern* av en läsebok som innehåller en sammanhängande berättelse om en pojke som letar efter sin bortsprungna katt. Detta innebär att läseboken till största delen består av skönlitterära texter. Vi har dock funnit att det i denna berättelse finns en del andra genrer insprängda som en del av berättelsen, t.ex. dikter och ramsor. Även i *Elevers bok* får eleverna tillfälle att jobba med olika genrer, så som tidningsartiklar, brev m.m. Då handlar det visserligen om att de själva ska skriva texten, men det finns alltid en förklaring till hur man ska gå tillväga för att göra det och vad syftet med den aktuella genren är.

Vad gäller textinnehållet är det varierat på så sätt att man får möta olika miljöer som städer, landsbygd, hamnar och skogar, men beständigt såtillvida att huvudpersonerna alltid är pojken och Tigern. Båda huvudkaraktärerna är av manligt kön, men personerna de möter är både pojkar och flickor. Dessutom är de av olika åldrar, samt både djur och människor. Dock är alla svenska, om än från olika delar av landet.

7.2.2 Uppmuntrar läromedlet till att bygga upp förförståelse?

Detta läromedel lägger mycket stor vikt vid skapandet av förförståelse inför en lässituation. I *Lärarens bok* förklaras utförligt varför det är viktigt att förbereda eleverna inför läsningen, och där presenteras även förslag på hur detta arbete kan gå till. Det sägs: ”Ägna mycket tid åt att handleda dina elever inför läsningen av varje kapitel. Det får du igen, eftersom god förförståelse underlättar elevernas läsförståelse och berikar deras läsupplevelse.” (*Lärarens bok* s.10).

Det finns två förslag på hur man generellt genom hela arbetet med *Pojken och Tigern* kan arbeta för att skapa förförståelse. Dels föreslås att arbeta med nyckelbegrepp, dels att presentera boken genom hypotesläsning. Arbetet med nyckelbegrepp innebär att man inför läsningen av varje kapitel tillsammans går igenom centrala begrepp, för att eleverna på så sätt

lättare ska kunna leva sig in i berättelsen. Hypotesläsning innebär att man utifrån det man redan vet tillsammans gör förutsägelser om vad som ska hända i texten. Detta, menar författarna, kan man göra inför läsningen av ett nytt kapitel, såväl som under läsningen.

7.2.3 Uppmanar läromedlet till dialog och samtal om texterna?

I *Pojken och Tigern* har vi kunnat se att samtal kring texterna uppmuntras genom att det i lärarhandledningen finns ett antal s.k. ”reflekterande frågor” till varje kapitel, vilka är tänkta att ha som samtalsfrågor. Dessutom presenteras i lärarhandledningen ett förslag på arbetsgång, där det föreslås att läraren bör läsa kapitlet högt och sedan leda en diskussion om den lästa texten med hjälp av de reflekterande frågorna eller egna frågor.

Ytterligare ett sätt som detta läromedel uppmuntrar till dialog och samtal på, är att det sägs i lärarhandledningen att eleverna med fördel kan sitta i grupp när de jobbar med frågorna i *Elevens bok*.

7.2.4 Uppmuntrar läromedlet till att träna förståelsestrategier?

7.2.4.1 Aktivera bakgrundskunskap

Då vi analyserat de frågor och uppgifter som hör till arbetsmaterialet i *Pojken och Tigern* har vi funnit att eleverna i viss mån genom dessa uppmuntras till att aktivera bakgrundskunskap i samband med läsningen. Nio av de frågor och uppgifter som tillhör de kapitel som ingår i vår analys tränar eleverna i användandet av denna tankestrategi. Två av dessa frågor handlar om att koppla texten till egna erfarenheter och sju av dem om att koppla den till omvärldskunskap.

Koppla till egna erfarenheter

De två frågor där eleverna får koppla det de läst till egna erfarenheter är något olika till sin karaktär. Den ena handlar om att utifrån det man läst tänka på vad man själv faktiskt känner:

- ”Vad önskar du dig mest av allt?” (*Elevens bok* s.10) Denna fråga ger en fördjupad förståelse av texten, eftersom texten handlar om olika personers önskningar.

Den andra frågan handlar inte om något man faktiskt upplevt, utan där får man istället tänka sig in i hur man skulle reagerat om man hamnat i den situation som beskrivs i texten.

- ”Hur skulle du ha gjort om du vore Tigern som kommit bort från familjen?” (*Lärarens bok* s.12)

Koppla till omvärldskunskap

När det gäller de frågor som ska kopplas till omvärldskunskap är de flesta (sex av sju) diskussionsfrågor. Vi har inom denna kategori funnit två typer av frågor. Den första typen är väldigt faktabaserad och kan se ut på följande sätt:

- ”Hur kommer det sig att det är lättare att gräva i marken på sommaren än på vintern?” (*Lärarens bok* s.12) Denna fråga kommer i samband med att Tigern träffar en mullvad som gräver i marken.
- ”Vad är en vindbrygga bra för?” (*Lärarens bok* s.14) Detta kapitel utspelar sig på ett slott, och det nämns bl.a. att slottet har en vindbrygga.

Den andra frågetypen kräver inte bara enstaka faktakunskaper, utan snarare att man resonerar eller drar egna slutsatser utifrån något i texten. Dessa frågor kan se ut såhär:

- ”Vad menas med att ’smälta maten’?” (*Lärarens bok* s.12) Det finns ingen direkt ledtråd till detta i texten, utan det står bara att Tigern ätit och att han nu smälter maten.
- ”Varför finns det inte så många telefonkiosker kvar idag tror du?” (*Lärarens bok* s.13) Denna fråga ställs i samband med att pojken ringt sin morfar från en telefonkiosk.

7.2.4.2 Göra inferenser

Genom arbetsmaterialet till *Pojken och Tigern* får eleverna stor träning i att göra inferenser. Denna tankestrategi omfattar sammanlagt 46 frågor och är därmed den i särklass mest representerade. 28 av dessa frågor tränar eleverna i att göra enkla inferenser, och övriga 18 i att göra avancerade inferenser. De flesta av frågorna är diskussionsfrågor, men det finns även en hel del frågor som ska besvaras skriftligt av eleverna.

Enkla inferenser

Vi har funnit att de frågor som kräver att eleverna gör enkla inferenser är av något olika svårighetsgrad. Den första typen av frågor har väldigt uppenbara samband. De kan se ut på detta sätt:

- ”Varför hoppar Tigern upp i ett träd?” (*Lärarens bok* s.12)

I texten står: *Han såg inte hunden förrän i sista sekunden. Det blev en vild jakt, men Tigern lyckades hoppa upp i ett träd bredvid parkeringsplatsen.* (*Läseboken* s.7)

- ”Vad var det som var så speciellt med ett av flaskskeppen?” (*Elebens bok* s.19)

I texten står: *Pojken tog upp en flaska med ett segelskepp. Och plötsligt såg han – med små bokstäver stod namnet skrivet i fören på båten: Juno. Det var båten morfar drömt om!* (*Läseboken* s.57)

I den andra frågetypen är sambanden lite mindre uppenbara, och frågorna kräver lite mer av läsaren. Den typen kan se ut på följande sätt:

- ”Vilken månad på året kan det vara?” (*Lärarens bok* s.12) I texten står att det är slutet på familjens semester och att det är mitt i sommaren.

- ”På vilket sätt tyckte pojken att farbror med bullarna var konstig?” (*Lärarens bok* s.13)

I texten står: *På en bänk satt en farbror och matade fiskmåsar med bullbitar ur en påse.*

– *Ta en bulle, sa han.*

Han fick en jättegod bulle med sylt på.

– *Det är nästan synd att mata måsar med såna här bullar, sa pojken.*

– *Säg inget till min fru. Det är hon som har bakat dem, sa farbror.*

Konstig farbror, tänkte pojken. (*Läseboken* s.55)

Avancerade inferenser

Även inom denna kategori finns två olika typer av frågor. Den första typen handlar om att koppla olika delar av texten till varandra och kan se ut på följande sätt:

- I *Elebens bok* finns en uppgift som går ut på att fylla i en efterlysning av Pelle (pojken). De frågar om hans ålder och för att få veta det får man gissa utifrån ledtrådar i texten, t.ex. att han kan åka skateboard och att han har sommarlov. Man kan också titta på bilder av pojken och gissa utifrån dem. (*Elebens bok* s.12)

- ”Hur kom det sig att morfar inte lät så arg i telefonen, tror du?” (*Elebens bok* s.19) I tidigare kapitel har pojken nämnt att han tror att hans morfar skulle förstå varför han gav sig av för att leta efter Tigern. Här står bara att morfar inte blev arg, så man får då koppla ihop detta med de tidigare beskrivningar som varit av morfar.

Den andra frågetypen har större betoning på att koppla till kunskaper utanför texten och egna erfarenheter, och kan se ut på detta sätt:

- ”Tänk dig två laxar som simmar förbi glasväggen i Laxens hus och ser Tigern och människorna som står där och tittar. Vad säger laxarna till varandra?” (*Elebens bok* s.14)

- ”Varför jagade jättekatten inte iväg Tigern, trots att han inte var vildkatt?” (*Elebens bok* s.20)

I texten står:

- *Du sa att vi bara fick släppa fram vildkatter, sa en av vildkatterna till jättekatten.*
- *Den här katten luktar människa, sa en annan vildkatt.*
- Jättekatten spände ögonen i Tigern.*
- *Det här är vildkatternas berg. Och du är ingen vildkatt. Var kommer du ifrån?*
- Tigern berättade allting. Han var på väg hem till Norrbotten. Han hade sett det här berget nerifrån slätten.*
- *Jag ville hit upp och titta på utsikten, sa han.*
- *Vi släpper inte fram några turistkatter, sa jättekatten. Du kunde ha blivit dödad av mina krigare.*
- Jättekatten såg inte fullt så arg ut längre.*
- *Vi har hört talas om dig, sa han. Du är efterlyst. Hela Sverige pratar om dig. Det är visst en pojke som är ute och letar efter dig. Välkommen till Omberg! (Läseboken s.59)*

7.2.4.3 Ta hjälp av bilder för att förstå texten

Att ta hjälp av bilder för att förstå texten är en strategi som vi funnit tränas väldigt lite genom arbetet med *Pojken och Tigern*. Vi har endast funnit fyra frågor som knyter an till denna strategi, vilket gör den till den näst minst representerade. Dessutom är tre av dessa fyra frågor delfrågor i en och samma större uppgift. Alla dessa frågor är skrivuppgifter från elevernas arbetsböcker.

Tre av frågorna kräver att man tittar på bilderna för att kunna svara, medan den fjärde även kan besvaras med hjälp av ledtrådar från texten, varför vi även kategoriserat denna som en inferensfråga.

- ”Varför tror du Tigern fått namnet Tigern?” (*Elebens bok* s.6) I texten står inget om detta, men på bilderna kan man se att han liknar en tiger utseendemässigt.
- Denna uppgift går ut på att fylla i en efterlysning av Pelle. De frågar om hans utseende, och för att kunna säga något om det måste man titta på bilderna av honom.
- Även denna uppgift kommer från efterlysningen. Här ska man beskriva Pelles kläder, inklusive dem som enbart beskrivs genom bokens bilder.
- Den fjärde uppgiften ingår också i efterlysningen, och har även kategoriserats som en inferensfråga. Man ska fylla i Pelles ålder. Här kan man antingen använda bilderna eller ledtrådar i texten. (*Elebens bok* s.12)

7.2.4.4 Sammanfatta genom att urskilja vad som är viktigt

En tankestrategi som tränas i relativt stor omfattning i *Pojken och Tigern* är att sammanfatta och urskilja det viktiga i en text. Det finns i vårt analyserade material tolv frågor där eleverna får använda denna strategi. Dock är nio av dessa frågor likadana, och återkommer i varje kapitel. Alla frågor inom denna kategori är skrivfrågor från *Elebens bok*.

Endast två av dessa tolv frågor kräver en sammanfattning av texten. I övriga tio frågor får man urskilja viktiga aspekter, men utan att behöva sammanfatta texten. De frågor som kräver en sammanfattning är följande:

- ”Skriv fem viktiga ord eller meningar som hjälper dig att komma ihåg vad kapitlet handlar om.” (*Elebens bok* s.11)
- ”Varför tyckte Tigern att den sista natten på glasbruket blev hemsk?” (*Elebens bok* s.17)
För att kunna svara på denna fråga måste man sammanfatta ett längre stycke av texten som handlar om Tigerns besök på ett glasbruk.

Urskilja det viktiga

De frågor som urskiljer det viktiga utan att kräva någon sammanfattning är i alla fall utom ett en och samma fråga, men den återkommer i varje kapitel och ser ut på följande sätt:

- Begreppen huvudkaraktär, bikaraktär, landskap och landsdel förklaras i första kapitlet. Sedan får eleverna efter varje kapitel svara på vem som är huvudkaraktär respektive bikaraktär i kapitlet, samt vilket landskap respektive landsdel kapitlet handlar om.

Den andra frågan inom denna kategori är av liknande karaktär och ser ut som följer:

- ”Låtsas att du är pojken som skriver en efterlysning av Tigern.” (*Elevens bok* s.12) För att göra denna uppgift måste man urskilja det viktiga om Tigern.

7.2.4.5 Göra förutsägelser

Vi har i de delar av *Pojken och Tigern* som vi analyserat enbart funnit två frågor som uppmuntrar eleverna till att göra förutsägelser om vad som ska hända senare. Detta innebär att denna tankestrategi är den minst representerade strategin bland frågorna och uppgifterna i detta material.

Dessa frågor är båda skrivfrågor.

- ”I boken får man inte veta vad som hände när familjen hittade pojkens lapp i framsätet på bilen. Vad tror du att de sa när de hittade pojkens meddelande?” (*Elevens bok* s.8) Här ska eleverna i sin bok skriva för vad pappan, mamman respektive lillasystern sa då de hittade lappen.
- ”Tog sig Tigern över Mörrumsån eller inte? Vad tror du?” (*Elevens bok* s.13) Detta kapitel slutar med att Tigern sitter vid en bro som går över ån.

Det bör dock påpekas att även om denna tankestrategi är mycket lite representerad i frågor och arbetsuppgifter till materialet, så tycks författarna ändå lägga stor vikt vid att eleverna ska få träna sig i att göra förutsägelser. Detta då det i lärarhandledningen (*Lärarens bok* s. 10) läggs stor vikt den s.k. ”hypotesläsningen”, vilket innebär just att lärare och elever tillsammans inför och under läsningen gör förutsägelser om vad som kommer att hända i det aktuella kapitlet (se avsnitt 7.2.2).

7.2.4.6 Värdera och ta ställning till textens innehåll

Genom arbetet med *Pojken och Tigern* får eleverna i viss mån träna sig i att värdera och ta ställning till textens innehåll. Vi har i vårt analyserade material funnit åtta frågor inom denna kategori, av vilka tre är diskussionsfrågor och fem skrivfrågor.

Frågorna inom denna tankestrategi är något olika till sitt innehåll. Några av dem innebär att eleven får ta ställning till något i handlingen, utan att för den skull behöva göra en värdering. Dessa frågor är i regel väldigt knutna till texten, och kan se ut på följande sätt:

- ”Vilken hjälp tycker du att han fick?” (*Elevens bok* s.7) Denna fråga är en följdfråga till frågan: ”Vad tror du pojken ville ha för hjälp av spågumman?” (*Elevens bok* s.7)
- ”Vem tror du Hattifnattgubben ringde?” (*Lärarens bok* s.13) I texten får man veta att pojken tror att han ringde polisen.

Det finns även en typ av frågor som också tar sin utgångspunkt i texten, men som dessutom innebär att eleven utöver att ta ställning till något i denna, även måste ta ställning till hur man själv skulle göra i en liknande situation.

- ”Skulle du ha låtit mullvaden följa med om du hade varit Tigern? Varför/Varför inte?” (*Elevens bok* s.9)
- ”Skulle du ha gjort det om du var pojken?” (*Lärarens bok* s.13) Detta är en följdfråga till frågan: ”Hur kom det sig att pojken följde med farbror hem?” (*Lärarens bok* s.13)

7.2.4.7 Granska språk och utformning

Även att granska en berättelses språk och utformning tränas i viss mån genom arbetet med detta läromedel. Vi har funnit sex frågor som tränar eleverna i denna strategi, av vilka fem är skrivuppgifter från *Elebens bok* och en är en diskussionsfråga. Alla dessa frågor är relativt lika till sin utformning och handlar om att skapa förståelse av ord eller uttryck ur texten.

- ”I texten får man veta att morfar och spågumman var *bra på att läsa tankar*. Vad menas egentligen med det?” (*Lärarens bok* s.12)
- I uppgiften står ett antal ord som eleverna ska leta upp synonymer till i texten. Bakom varje ord står på vilken sida i boken man kan hitta en synonym (*Elebens bok*, s.8).
- ”Vad menas med ’Hunden hade flytt med svansen mellan benen’?” (*Elebens bok* s.20)
Även detta är ett uttryck hämtat från texten.
- ”Vad tycker du att spågummans ramsa betyder? Hur tolkar du den?” (*Elebens bok* s.8)
Detta syftar på en ramsa ur texten som lyder:
*Maj maj måne
en katt försvann i Skåne.
Var han går vet ingen.
Men på nattens dunkla stigar
vandrar tyst en väldig tiger.* (Läseboken s.19)

7.2.5 Sammanfattning

Vi har i vår analys funnit att läromedlet *Pojken och Tigern* i stor utsträckning uppmanar till samtal kring det lästa, till största delen genom de samtalsfrågor som återfinns i *Lärarens bok* men även genom att det nämns att man med fördel kan arbeta med *Elebens bok* i grupp. Då det i *Lärarens bok* starkt poängteras att förarbetet är en viktig del av arbetet med läromedlet, menar vi även att stor vikt läggs vid att skapa förförståelse hos eleverna inför läsningen. Vad gäller att läsa varierade texter får eleverna delvis tränas i detta genom att olika genrer finns insprängda i berättelsen. Huvudsakligen består detta läromedel dock av en skönlitterär text.

Alla de tankestrategier som vi valt att utgå från i vår analys, har vi funnit representerade i läromedlet. Dock är det stor skillnad på i vilken utsträckning de finns representerade. Den mest representerade tankestrategin är att göra inferenser, då hela 46 frågor i läromedlet tränar eleverna i detta. 28 av dessa frågor innebär att göra enkla inferenser, medan 18 frågor tillhör den mer avancerade kategorin. Dessa frågor är såväl muntliga som skriftliga, men de flesta av dem är diskussionsfrågor som är tänkta att man ska arbeta med muntligt i klassen.

Den tankestrategi som eleverna tränas näst mest i med hjälp av detta läromedel är att sammanfatta det lästa och urskilja det viktiga i texten. Denna strategi har 12 frågor och alla frågor är skriftliga. Nio av frågorna är dock en och samma fråga som återkommer i varje kapitel, och som enbart innefattar att urskilja det viktiga. Följaktligen är det enbart två frågor som innebär att sammanfatta det lästa. Båda dessa frågor är dock relativt omfattande, och kräver mycket av eleverna.

En annan tankestrategi som är representerad i relativt stor omfattning är att koppla det lästa till bakgrundskunskap. Även denna strategi har vi, som vi tidigare nämnt, delat in i två olika kategorier. Den som innebär att koppla det lästa till egna erfarenheter representeras av enbart två frågor som inte är särskilt omfattande eller krävande. Den andra kategorin, som innebär att koppla till tidigare kunskap, har däremot nio frågor som alla är av varierande karaktär.

Tankestrategierna som innebär att värdera och ta ställning till texten samt att granska språk och utformning har sju respektive sex frågor var. Frågorna inom dessa kategorier är alla av varierande karaktär och omfång.

Den tankestrategi som innebär att använda sig av bilder tränas genom fyra frågor, och är därmed den strategi som är näst minst representerad i läromedlet. Tre av de fyra frågorna kommer från samma uppgift, som är indelad i tre delfrågor. Variationen mellan dessa fyra frågor är inte så stor.

Den minst representerade strategin, att göra förutsägelser, består endast av två frågor.

Generellt kan sägas att detta läromedel till största delen innehåller skriftliga frågor. Inom kategorierna att göra inferenser och koppla till tidigare kunskaper, finns dock fler muntliga än skriftliga frågor, medan de andra strategierna har få diskussionsfrågor eller inga alls.

7.3 ZOOM – reflekterande läsning

7.3.1 Erbjuder läromedlet varierade texter?

Då vi i vår forskningsöversikt talat om att läsa olika genrer har detta motiverats med att olika genrer läses med olika syften (se avsnitt 3.4.1). Denna del av läsförståelsen tränas inte i så hög grad genom arbetet med *Zoom*, då det enbart inriktar sig på skönlitteratur. Detta får förstås utifrån läromedlets syfte som är just att genom arbete med skönlitteratur öva elevernas läs- och språkförmåga.

Det som möjligtvis kan nämnas avseende andra genrer är att det i den elevbok vi koncentrerat vår analys på finns ett par uppgifter som utifrån den lästa skönlitterära texten tar upp andra genrer. Det handlar i dessa fall om att läsa och förstå en annons, samt att läsa en dikt.

Inom genren skönlitteratur erbjuder detta läromedel dock en stor variation av texttyper, både vad gäller textens utformning och innehåll. Vad gäller utformningen finns texter som framställs realistiskt och allvarligt såväl som komiskt. Gällande innehållet är det relativt stor variation: det finns berättelser som utspelar sig i olika delar av världen, i olika tidsåldrar och med både flickor och pojkar som huvudpersoner.

7.3.2 Uppmuntrar läromedlet till att bygga upp förförståelse?

Författaren till *Zoom* tycks lägga stor vikt vid att skapa förförståelse inför läsningen. Detta är ju också viktigt i arbetet med just detta läromedel med tanke på att det är utformat som en antologi, med korta utdrag ur längre texter. För att då skapa förförståelse finns till varje text en förtext i lärarhandledningen, vilken ger en introduktion och sätter in textavsnittet i dess sammanhang.

Dessutom finns en faktadel i lärarhandledningen till några av berättelserna, vilken presenterar vissa grundläggande fakta av betydelse för att förstå texten. Så finns t.ex. till *Drakskeppet*, som utspelar sig på vikingatiden, en introduktionstext om denna tid, där något om vikingarnas levnadssätt som är av relevans för att förstå denna text beskrivs.

Till alla berättelser finns även föreslaget en övning som man gör tillsammans i klassen, för att introducera texten. Detta motiveras i lärarhandledningen med att man på så sätt gör eleverna nyfikna på texten och ger en förförståelse till handlingen (s.9). Det är olika typer av introduktion till de olika texterna. Ibland föreslås närläsning för att väcka intresset inför den fortsatta texten. Detta innebär att man väljer ett kortare stycke i texten som är extra spännande eller betydelsebärande, och tillsammans studerar meningarna en i taget och diskuterar t.ex. vad man får veta av varje mening, vilka som är inblandade, vad som händer eller hur det kommer att gå.

Övriga introduktionsuppgifter anknyter på något sätt till den aktuella textens tema. Det kan t.ex. vara olika former av värderingsövningar om ett tema i texten, eller att diskutera något ord eller begrepp som är centralt för berättelsen.

7.3.3 Uppmanar läromedlet till dialog och samtal om texterna?

I lärarhandledningen till *Zoom* talas mycket om vikten av att samtala om det lästa. Redan i förordet nämns detta, och författaren menar att samtalet är en viktig del för att utvecklas till en bra läsare. Textsamtalen motiveras med att man genom att ta del av andras tankar själv kan få nya infallsvinklar till en berättelse. Samtalet sägs vara ett sätt att få reflektera över innehåll och språk i en berättelse, anknyta det lästa till egna erfarenheter, och få uttrycka känslor och tankar som väckts under läsningen. Lärarens uppgift i dessa samtal sägs vara att hjälpa eleverna att upptäcka sådant i texten som de inte upptäcker på egen hand.

Rent konkret uppmanar detta läromedel till samtal genom att det till varje berättelse finns ett gediget material med samtalsfrågor i lärarhandledningen. Det poängteras dock att dessa frågor inte är statiska utan ska ses som inspiration, och anpassas till de aktuella elevernas frågor och tankar.

7.3.4 Uppmuntrar läromedlet till att träna förståelsestrategier?

7.3.4.1 Aktivera bakgrundskunskap

Att under läsningen aktivera relevant bakgrundskunskap är en tankestrategi som vi funnit att detta läromedel i mycket hög grad uppmuntrar eleverna till. Vi har, som vi tidigare förklarat, i denna del av analysen arbetat med sex av *Zooms* texter med tillhörande arbetsuppgifter och frågor. I detta material har vi funnit så mycket som 54 frågor och uppgifter som uppmanar eleverna att aktivera bakgrundskunskap. Av dessa handlar 40 frågor om att koppla det lästa till egna erfarenheter, och 14 om att koppla det till omvärldskunskaper.

Koppla till egna erfarenheter

Nästan alla av de 40 frågor som kopplar till egna erfarenheter är samtalsfrågor som är tänkta att tas upp av läraren med hela klassen tillsammans.

De flesta av dessa frågor är av den karaktären att de utifrån en händelse, en känsla e.d. i texten låter eleverna fundera över om de upplevt något liknande. På så sätt fördjupas elevernas inlevelse och förståelse av de situationer personerna i texten hamnar i. Nedan följer ett par exempel på denna typ av fråga:

- *Ronja Rövardotter* ”Kan ni komma på något tillfälle då ni var så glada att ni bara ville skrika och skratta?” (*Lärarens bok* s.76). Detta anknyter till Ronjas känsla då hon kommer ut i skogen om våren, och bl.a. skriker sitt vårskrick.
- *Tsatsiki och Retzina* ”Har ni varit med om ’att det bara blivit så’ någon gång?” (*Lärarens bok* s.38) Detta fördjupar förståelsen av Tsatsikis situation då han ska förklara för sin mamma varför han börjat snatta, och förklarar det med att ”det bara blev så”.

Ytterligare en vanlig frågetyp inom denna kategori är den som är mer hypotetisk. Här får eleverna antingen tänka sig in i hur personerna i texten känner sig, eller hur de själva skulle känna sig, reagera eller handla om de var i en liknande situation. Dessa frågor kan se ut så här:

- *Gummi-Tarzan* ”Hur tror ni det känns att få ett sådant öknamn?” (*Lärarens bok* s.60) Denna fråga syftar på den mobbade pojken Ivan Olsens öknamn ”Gummi-Tarzan”.
- *Drakskeppet* ”Vad skulle du sakna om du blev ’bortrövad’ hemifrån? Vad skulle du sakna allra mest av det du skrivit? Varför skulle du sakna just det allra mest?” (*Din bok A* s.19) Här får man utifrån sig själv tänka sig in i situationen för huvudpersonen Petite, som just blivit bortrövad av vikingar.

Detta är de två i särklass vanligaste frågetyperna inom denna kategori, men det finns även ett fåtal frågor som ligger väldigt nära frågor som kopplar till omvärldskunskap. Exempel på

dessas frågor är hur det känns att vara ovän med någon, och varför man börjar snatta. Båda dessa anknyter till Tsatsikis situation i *Tsatsiki och Retzina*.

Koppla till omvärldskunskap

För att kunna besvara 14 av frågorna behöver man koppla det lästa till omvärldskunskap. Några av dessa frågor är mer eller mindre nödvändiga att veta svaret på för att förstå texten, men gemensamt för alla är att de underlättar eller fördjupar förståelsen av texten.

Dessa frågor är av blandad karaktär – även här finns en del samtalsfrågor, men även en del s.k. läsförståelsefrågor och skrivuppgifter, vilka alla troligtvis besvaras skriftligt av eleverna. Ingen av dessa frågor kräver dock något särskilt utförligt skriftligt svar.

Det vi kunnat se inom denna kategori är att omfattningen av dessa frågor skiljer sig mycket åt mellan de olika texterna. Så kommer 8 av dessa 14 frågor från materialet till *Drakskeppet*, medan det inte är någon fråga vare sig från *Snögrottan* eller *Tsatsiki och Retzina*.

De flesta av dessa frågor är av samma typ som följande exempel:

- *Drakskeppet* ”Vad var en träl?”, samt ”Hur levde trälarna?” (*Lärarens bok* s.239) Detta är av vikt att veta eftersom flickan som kidnappas av vikingarna tvingas leva som träl då hon kommer till Sverige.
- *Ronja Rövardotter* ”Det finns många ord i texten som handlar om vatten. Vad är en göl, en tjärn, en älv, en bäck, is, snö, regn?” (*Din bok A* s.38) Denna kunskap kan fördjupa förståelsen av Ronjas äventyr i skogen.

En fråga av lite annan typ kommer från arbetet med *Se upp för miljonerna*. Här ställs frågan ”Vad skulle hända om alla gjorde som J P?” (*Lärarens bok* s.24). Det J P gör är i detta fall att han säljer marsvin genom att lura folk. Denna fråga besvaras inte genom enstaka faktakunskaper, utan snarare genom att föra ett resonemang om omvärlden baserat både på kunskaper och värderingar.

7.3.4.2 Göra inferenser

Att göra inferenser är även det en tankestrategi som eleverna får chans att träna på i stor omfattning genom arbetet med *Zoom*. Detta gäller både enklare och mer avancerade inferenser. I de delar vi analyserat finns 21 respektive 28 frågor av dessa sorter.

Enkla inferenser

De 21 frågor som kräver att eleverna gör enkla inferenser är alla av liknande karaktär och ligger på ungefär samma svårighetsgrad. De flesta av dessa kommer från den del av lärarhandledningen som kallas *Läsförståelse*, vilket innebär att de troligtvis besvaras skriftligt av eleverna, men inte kräver något särskilt omfattande svar. De som inte kommer från läsförståelsedelen är samtalsfrågor.

Frågorna är av denna karaktär:

- *Se upp för miljonerna* ”Var förvarades Werner och hennes ungar?” (*Lärarens bok* s.236) I texten står: *Det var så vackert och det var så fint i den lilla skokartongen. Jag hämtade maskrosblad och Werner åt av hjärtans lust.* (*Zoom antologi* s.7)
- *Drakskeppet* ”Petite försökte rymma när hon blev lämnad ensam på båten och vikingarna hade gått i land. Varför lyckades hon inte?” (*Lärarens bok* s.239) I texten står: *Jag måste rymma och ta mig tillbaka själv, tänkte hon. Men knutarna på repet var för hårda.* (*Zoom antologi* s.32)
- *Tsatsiki och Retzina* ”Hur försökte han urskulda sig inför sitt eget samvete?” (*Lärarens bok* s.37)

I texten står: *Presenter till uteliggarna, tänkte Tsatsiki och kände sig som Robin Hood. Att ta från de rika och ge till de fattiga kunde ju inte vara fel. Det dåliga samvetet tryckte han ner i skorna.* (*Zoom antologi* s.22)

Avancerade inferenser

Att göra avancerade inferenser är som sagt något som arbetsmaterialet till *Zoom* uppmuntrar till i hög grad: 28 frågor inom vårt analyserade material kräver detta av eleverna. De allra flesta av dessa frågor (19 st) är samtalsfrågor. Av övriga nio frågor är åtta stycken läs-förståelsefrågor och en är en skrivuppgift (som dock är väldigt liten, och bara kräver en mening till svar).

Dessa frågor skiljer sig åt till viss del: några kräver att man kan sammanfoga i princip hela textens innebörd för att kunna svara, t.ex. denna:

- *Tsatsiki och Retzina* ”Varför tyckte Tsatsiki att allt som hänt var Per Hammars fel?” (*Lärarens bok* s.238) Textens allra sista mening är: *Och allt var egentligen Per Hammars fel.* (*Zoom* antologi s.28) För att kunna besvara denna fråga måste man utifrån denna mening sammanfatta och tolka hela textens innebörd, vilken är att Tsatsiki och Per Hammar är osams, och därför börjar Tsatsiki vara med några andra killar. De här killarna snattar, och Tsatsiki ”tvingas” då vara med dem på detta.

De flesta frågor är dock inriktade på någon specifik del av texten, och ser ut ungefär på detta sätt:

- *Gummi-Tarzan* ”Verkar det som om lärarna har någon förståelse för Ivan?” (*Lärarens bok* s.60) För att besvara denna fråga krävs att man gör en tolkning av den del av berättelsen som beskriver Ivans skoldag, t.ex. genom att tolka lärarnas repliker.

De flesta frågor kräver, liksom de exempel vi givit ovan, att man kan sammanfoga ett längre stycke av en text eller att man kan koppla textens olika delar till varandra. Men det finns också de frågor som tydligare kräver att man kopplar textens innehåll till kunskaper eller erfarenheter utanför texten.

- *Se upp för miljonerna* ”J P hade lånat fem kronor av Max. Vad skulle han göra med de pengarna?” (*Lärarens bok* s.236) Det står ingenting i texten om vad J P använder de fem kronorna till. Men ett par sidor senare ringer J P från en telefonkiosk. Här måste man veta hur man gör för att ringa från en telefonkiosk, d.v.s. att man kan betala med mynt, samt naturligtvis koppla detta till att J P tidigare lånat ett mynt av Max.
- *Gummi-Tarzan* ”Hur tror du det kändes för Ivan efter denna lyckade dag?” (*Lärarens bok* s.241) För att besvara denna fråga måste man dels använda sig av texten, men även ta hjälp av egna erfarenheter av hur det känns att ta revansch på någon, eller att lyckas med något man är van att misslyckas med.

7.3.4.3 Ta hjälp av bilder för att förstå texten

I det material vi analyserat har vi enbart hittat två frågor som uppmuntrar eleverna att ta hjälp av bilder för att förstå texten. Den ena frågan är till *Gummi-Tarzan*, och den lyder:

- ”Vad hette den tjocka boken som Ivan lånade?” (*Lärarens bok* s.241) Titeln på boken nämns inte i texten, men det finns en bild där bokens titel står utskriven. Här måste man alltså använda sig av bilden för att kunna besvara frågan.

Den andra frågan kräver inte att man använder sig av bilderna, men det kan vara till hjälp att göra detta. Men den kan även besvaras genom att enbart använda sig av texten. Därför har vi kategoriserat denna fråga både som att den uppmuntrar till att göra avancerade inferenser och att ta hjälp av bilderna. Frågan tillhör berättelsen *Se upp för miljonerna* och lyder:

- ”J P hade lånat fem kronor av Max. Vad skulle han göra med de pengarna?” (*Lärarens bok* s. 236) Bredvid stycket i boken där J P ringer från telefonkiosken är det en bild på femman. Denna kan användas som ledtråd för att förstå att han använder femman för att ringa.

7.3.4.4 Sammanfatta texten genom att urskilja vad som är viktigt

Inte heller att sammanfatta texten är en tankestrategi som i stor utsträckning tränas genom detta läromedel. I det analyserade materialet har vi enbart funnit sju frågor inom denna kategori. Det bör dock nämnas att vissa av de frågor som vi klassat som avancerade inferensfrågor i viss mån kräver en sammanfattning av texten, vilka vi inte räknat med här.

Fyra av frågorna inom denna kategori är läsförståelsefrågor, och två är samtalsfrågor. Frågorna har något olika upplägg och kräver på så sätt olika mycket av eleverna. Två av frågorna rör textens huvudtema och kräver därför att man sammanfattar hela texten för att kunna besvara dem.

- *Se upp för miljonerna* "Hur gjorde J P. för att skaffa köpare till marsvinsungarna?" (Lärarens bok s.24)
- *Gummi-Tarzan* "Tack och lov blir inte Ivan ledsen den här dagen. Hur kommer det sig?" (Lärarens bok s.60)

Tre andra frågor är av liknande typ men berör inte textens handling i stort, utan en speciell del av texten. Dessa frågor kräver sammanfattningar på avsnitt som är mellan en och tre sidor långa. De ser alla ut på ungefär samma sätt som följande exempel:

- *Snögrottan* "Hur går det till när Elin och Heléne upptäcker att någon ligger i snöhögen?" (Lärarens bok s.242)

Den sjunde frågan kommer från arbetet med *Gummi-Tarzan*, och berör det vi tidigare kallat "att göra syntes" (se avsnitt 3.3.4). Denna fråga handlar inte bara om att sammanfatta texten, utan även att tolka dess budskap.

Urskilja det viktiga

Den sista frågan inom denna kategori kräver inte att man sammanfattar hela händelseförlopp, utan att man urskiljer det viktiga, men med betoning på en viss aspekt av texten. Denna fråga kommer från *Se upp för miljonerna* och lyder:

- "Vilka personer handlar texten om?" (Lärarens bok s. 236)

7.3.4.5 Göra förutsägelser

Att göra förutsägelser om vad som kommer att hända senare i texten är en tankestrategi som frågor och uppgifter i *Zoom* i väldigt låg grad uppmanar eleverna att använda sig av. Detta trots att man i arbetet med detta material läser utdrag ur längre berättelser, vilket skulle kunna underlätta att formulera denna typ av uppgifter.

Vi har endast hittat fem uppgifter som uppmuntrar eleverna att använda sig av denna tankestrategi. Då är dessutom två av dessa uppgifter i det närmaste identiska och rör samma text, men den ena är en samtalsfråga och den andra en enskild skrivuppgift. Det bör dock påpekas att tre av dessa förutsägelseuppgifter är just skrivuppgifter, vilket troligtvis innebär att dessa får en större omfattning och arbetas mer med än t.ex. samtalsfrågor och läsförståelsefrågor. De övriga två frågorna är just en samtalsfråga och en läsförståelsefråga.

Skrivuppgifterna ser ut som följer:

- *Se upp för miljonerna* "Skriv och berätta hur det gick för J P. och Max." (Din bok A s.10) Det är denna uppgift som finns i det närmaste identisk även som läsförståelsefråga.
- *Drakskeppet* "Skriv och berätta hur du tror att det kommer att gå för Petite?" (Din bok A s.21)
- *Tsatsiki och Retzina* "Vad tror du Tsatsiki och Per Hammar kommer att prata om nästa gång de träffas? Skriv dialogen (...)" (Din bok A s.18)

Den samtalsfråga som syftar till att göra en förutsägelse innebär inte på samma sätt att göra en beskrivning av det följande händelseförloppet, utan berör ett av textens teman och gäller snarare att föra ett resonemang kring detta. Frågan rör berättelsen *Gummi-Tarzan* och lyder:

- ”Ivan klarar allting bra under en dag. Kan det ha någon betydelse för hans självförtroende i fortsättningen också? På vilket sätt i sådana fall?” (*Lärarens bok* s.61)

7.3.4.6 Värdera och ta ställning till textens innehåll

Att värdera och ta ställning till textens innehåll är en tankestrategi som i relativt hög grad uppmuntras i detta läromedel. Vi har funnit 16 frågor inom denna kategori. Dock har vi funnit här, precis som då det handlade om att koppla det lästa till omvärldskunskaper, att omfattningen av dessa uppgifter skiljer sig mycket åt mellan de olika kapitlen. Så många som åtta av dessa 16 frågor kommer från samma kapitel: *Tsatsiki och Retzina*.

Frågorna inom denna kategori är till allra största del samtalsfrågor. De flesta frågor presenterar en situation i texten, och låter eleverna ta ställning till om de tycker att personerna handlade rätt. Här följer några exempel:

- *Gummi-Tarzan* ”Vad tycker ni om Ivans sätt att ge igen?” (*Lärarens bok* s.60)
- *Snögrottan* ”Elin tycker att hon hjälper till för lite. Vad tycker ni?” (*Lärarens bok* s.68)
- *Tsatsiki och Retzina* ”Tsatsiki sa också ’att det bara blev så’ när mamma frågade varför han följde med pojkarna. Vad tycker ni om den förklaringen?” (*Lärarens bok* s.38)

Det finns också några frågor av lite annan karaktär, men som vi ändå valt att placera inom denna kategori. Här handlar det inte om att ta ställning till enskilda handlingar på samma sätt, utan det krävs snarare att man för ett värderande resonemang antingen direkt kring texten eller om en mer generell fråga som anknyter till texten. Ett exempel på en sådan fråga kommer från arbetet med *Gummi-Tarzan*:

- ”Alla är vi olika med olika utseenden, egenskaper, förmågor och intressen och alla har vi samma rätt att bli behandlade med respekt. Blev Gummi-Tarzan behandlad med respekt?” (*Lärarens bok* s.61)

7.3.4.7 Granska språk och utformning

Eleverna uppmannas i arbetet med *Zoom* på flera olika sätt att granska författarens språk och utformning av texterna. Vi har funnit så många som 21 uppgifter där eleverna får använda sig av denna tankestrategi. Även här är dock spridningen stor mellan de olika kapitlen. I kapitlet som behandlar *Gummi-Tarzan* är dessa uppgifter vanligast förekommande. Här finns så många som nio av dessa uppgifter. Detta är främst samtalsfrågor. Till övriga texter består den språkliga granskningen till största delen av arbetsuppgifter i elevboken. Detta medför troligtvis att det läggs stor vikt vid dessa i undervisningen.

Uppgifterna inom denna kategori är av ganska skiftande svårighetsgrad, och de kräver av läsaren att man går på djupet av texten och analyserar författarens skrivsätt i varierande grad. Många frågor kräver en ganska djupgående analys, t.ex. dessa:

- *Gummi-Tarzan*: ”Egentligen är ju det här en sorglig historia om den stackars Ivan som blir så utsatt av alla, men när man läser berättelsen känns det inte så allvarligt. Istället skrattar man ibland. Vad beror det på? Hur har författaren skrivit för att det inte ska bli för sorgligt?” (*Lärarens bok* s.61)
- *Gummi-Tarzan* ”Håller författaren med någon person mer än andra han berättar om? Vem? Hur kan ni se det?” (*Lärarens bok* s.61)
- *Ronja Rövardotter* Här finns en uppgift kallad ”citatt och tanke” som innebär att eleverna ska välja ut ett antal meningar i texten som de fastnar för och motivera varför de valt dessa. De ska välja ”en vacker mening om naturen”, ”en stark mening om vänskapen mellan Ronja och Birk”, samt en ”härlig mening om hästarna”. (*Din bok A* s.36f)

Så finns det uppgifter som kräver något mindre av läsarens kritiska granskning av texten, vilka ser ut t.ex. så här:

- *Gummi-Tarzan* ”Personerna i texten ger ifrån sig en del utrop. Skriv några sådana utrop. Vilka känslor ger de uttryck för?” (*Din bok A* s.27)

Ytterligare ett fåtal uppgifter kräver inte direkt någon analys av författarens språk, utan de gör bara eleverna uppmärksamma på hur författaren använder språket. Dessa uppgifter kan se ut så här:

- *Drakskeppet* ”I texten står det: ’Seglet var rutigt, precis som fars schackspel hemma.’ Hitta på egna liknelser till [...]” Här följer exempel på olika ord ur texten som eleverna ska hitta på liknelser till. (*Din bok A* s.20)

7.3.5 Sammanfattning

Vi har i vår analys kunnat se att man genom arbetet med *Zoom* har stor möjlighet att skapa förståelse inför lässituationerna. Detta sker t.ex. genom att inför läsningen gå igenom fakta som man kan behöva för att förstå texten, eller genom olika övningar, t.ex. närläsning eller värderingsövningar. Vi har även kunnat se att läromedlet i mycket hög grad uppmuntrar till samtal kring det lästa, genom att det efter varje kapitel finns ett rikligt antal samtalsfrågor föreslagna. Något vi dock sett att eleverna inte får träna sig på här är att läsa olika genrer, då detta läromedel enbart innehåller skönlitterära texter.

Vidare har vi i denna analys kunnat se att läromedlet på något sätt tränar alla de tankestrategier vi funnit att forskningen lägger vikt vid. Dock sker detta i väldigt olika utsträckning. De två mest frekventa är att aktivera bakgrundkunskap, i vilket det ingår både att koppla det lästa till egna erfarenheter och till omvärldskunskap, och att göra inferenser. Vad gäller att aktivera bakgrundkunskap finns 54 frågor som eleverna måste använda denna strategi för att besvara: 40 av dem kopplar till egna erfarenheter och 14 till omvärldskunskaper. Det finns 49 frågor som eleverna måste göra inferenser för att kunna besvara. Dessa är dock av mycket olika svårighetsgrad: 21 av dessa 49 frågor tvingar eleverna att göra vad vi kallar enkla inferenser och i 28 frågor får de göra sådana inferenser som vi kategoriserat som avancerade.

Ytterligare två strategier som tränas i relativt stor omfattning är att granska textens språkliga utformning samt att värdera och ta ställning till textens innehåll. Inom den första av dessa kategorier, att granska språk och utformning, återfinns 21 frågor. Många av dessa är betydligt mer omfattande än frågorna inom föregående kategorier – aktivera bakgrundkunskap och göra inferenser. Detta är också de frågor som kräver mest av eleverna vad gäller att gå på djupet av texten. Många av dem är ganska avancerade, vilket vi gett exempel på tidigare. Inom kategorin att värdera och ta ställning till textens innehåll återfinns 16 frågor, varav de allra flesta är samtalsfrågor, och alltså inte så omfattande.

Vi har även funnit tre tankestrategier som läromedlets frågor och uppgifter i väldigt liten grad uppmuntrar eleverna att använda sig av. Detta är att sammanfatta texten, att göra förutsägelser och att använda sig av bilder för att förstå textens innehåll. Vad gäller att sammanfatta finns i vårt analyserade material sju frågor, samt ett antal frågor som vi klassificerat som inferensfrågor som i viss mån även rör denna aspekt.

När det kommer till att förutsäga vad som ska hända i texten finns enbart fem frågor som uppmanar eleverna att använda sig av denna strategi. Detta är dock mycket omfattande frågor i jämförelse med många andra. De flesta av dessa frågor kräver att eleverna skriver en lång text, medan många andra bara kräver en eller ett par meningar. Frågor som uppmuntrar eleverna att använda sig av bilderna finns det enbart två stycken av.

Vi har dock kunnat se att fördelningen av antal frågor i de olika kategorierna skiljer sig åt i ganska hög grad mellan de olika kapitlen. Vi har här kunnat se ett samband mellan texttyp och frågekategori som betonas. Så betonas t.ex. att aktivera omvärldskunskaper i arbetet med *Drakskeppet*, som utspelar sig på vikingatiden och därför kräver att kunskaper aktiveras för

att denna text ska förstås. På samma sätt rymmer arbetet med *Gummi-Tarzan* en mängd språkliga frågor, vilket troligtvis har sin förklaring i att detta är en text som är väldigt speciellt skriven, genom att författaren använder sig av humor och ironi. Till *Tsatsiki och Retzina* finns en mängd frågor inom kategorin ”värdera och ta ställning till textens innehåll”. Denna text tar också upp många teman som är aktuellt att reflektera över och ta ställning till som 10-åring, t.ex. gruppträck, vänskap/ovänskap och att stå för sina handlingar.

8. Slutdiskussion

Syftet med denna uppsats har varit att ta reda på hur och i vilken utsträckning några av de läsförståelseläromedel som används i skolorna främjar elevernas utveckling mot läsförståelse, och om aktuell forskning och kursplanens mål tycks ligga till grund för läromedlens utformande. För att uppnå detta syfte har vi arbetat utifrån tre frågeställningar. Den första frågeställningen lyder: ”Vad säger aktuell forskning att läsförståelse innebär? Hur utvecklar man detta hos eleverna?” Denna har besvarats i forskningsöversikten i kapitel 3. Vi har där visat att läsförståelse ofta beskrivs som tankeprocesser som pågår inom läsaren, och att detta uppnås då man läser aktivt och är medveten om sina egna tankar. Läsförståelsen utvecklas i första hand genom att träna sig i att under läsningen använda sig av förståelsestrategier. Ytterligare sätt som vi visat att man kan utveckla läsförståelsen är genom att skapa förförståelse inför varje lässituation, genom att läsa varierade typer av texter som ligger på gränsen till ens förmåga, samt genom att samtala om texterna.

Även vår andra frågeställning – ”Vad säger kursplanen i svenska att vi ska arbeta mot inom området läsförståelse? Stämmer detta överens med vad forskningen säger?” – har besvarats i ett tidigare kapitel (kap 4). Vi visade där att kursplanen i hög grad bygger på aktuella forskningsresultat. Alla kursplanens mål tar sin utgångspunkt i aktuell forskning. Däremot har vi kunnat se att kursplanens mål inte täcker in all forskning. Så finns t.ex. vissa av de förståelsestrategier vi presenterat med i kursplanens mål, medan andra saknas.

Vår tredje frågeställning – ”Är de aktuella läromedlen bra att använda för att utveckla elevers läsförståelse, utifrån aktuell forskning och kursplanens mål?” – har vi delvis besvarat i analysen i kapitel 7. Vi har där redovisat i vilken omfattning de olika aspekterna av läsförståelse tränas, men vi kommer nu även att diskutera sättet på vilket dessa tränas, och huruvida läromedlens uppgifter faktiskt tycks träna eleverna i att använda sig av de avsedda förståelsestrategierna.

8.1 Diskussion av läromedlens sätt att träna läsförståelse

8.1.1 Varierade typer av texter

Vi har i vår forskningsöversikt visat att man för att utveckla sin förmåga inom läsförståelse bör läsa varierade typer av texter, eftersom olika texter läses med olika syften. Rosén m.fl. (2008) menar att läsningens två huvudsyften är att få litterära upplevelser och att tillägna sig information. Vi har även konstaterat att eleverna genom att läsa varierade texter blir utmanade, och på så sätt kan utvecklas i sitt läsande (se avsnitt 3.4.1).

Detta tränas i olika omfattning i de läromedel vi analyserat. *Zoom* använder sig enbart av skönlitteratur, vilket gör att eleverna genom arbetet med detta läromedel enbart får träna sig i att läsa för att uppleva, och inte för att tillägna sig information. Utifrån detta menar vi att eleverna genom arbetet med *Zoom* inte får möta varierade texter på ett sätt som är tillräckligt för att uppnå kursplanens mål. Men som vi tidigare nämnt utger sig läromedelsförfattaren inte heller för att låta dem göra detta, utan presenterar att läromedlets syfte är just att låta eleverna

uppleva med hjälp av skönlitteratur. Vi anser ändå att eleverna utmanas i sitt läsande genom detta läromedel, eftersom de skönlitterära texter som finns innehåller en stor variation både vad gäller texternas utformning och innehåll.

Både i *Pojken och Tigern* och i *Akrobat* får eleverna i större omfattning träna sig i att läsa olika genrer. *Akrobat* är det läromedel som på bästa sätt uppfyller detta kriterium då det lägger mycket stor vikt vid att träna eleverna i att läsa olika genrer och att läsa med olika syften. De olika genrer eleverna får möta här är relativt åtskilda och presenteras noga för eleverna innan arbetet med dem tar vid.

Pojken och Tigern består som sagt av en berättande text där dikter och ramsor finns insprängda i berättelsen. I *Elevers bok* finns även uppgifter där eleverna får jobba med olika genrer, såsom tidningsartiklar, brev, menyer m.m. Allt detta är mycket tydligt knutet till berättelsen, vilket vi menar i huvudsak är en fördel, men till viss del även kan vara en nackdel. Fördelen med detta är att de olika genrerna presenteras i ett naturligt sammanhang. En nackdel kan dock vara att det finns risk att eleverna inte läser de olika genrerna med olika syften, utan läser dem alla som delar av den berättande texten.

Rent generellt kan det diskuteras huruvida eleverna i praktiken läser dessa olika texter med olika syften i sitt arbete med läromedlen. Förstår de att en faktatext ska läsas med ett annat syfte än en tidningsartikel eller en instruktion? Eftersom vi genom denna undersökning inte kan svara på hur eleverna uppfattar läromedlen nöjer vi oss med att konstatera att framförallt *Akrobat*, men i viss mån även *Pojken och Tigern*, ger förutsättningar för att uppfylla detta kriterium genom att de innehåller olika genrer tänkta att läsas med olika syften.

8.1.2 Förförståelse

Som vi visat i vår forskningsöversikt är ett sätt att främja elevernas läsförståelse att bygga upp deras förförståelse inför läsningen. Med förförståelse menas här att veta vad man kan förvänta sig av texten såväl innehållsmässigt som genremässigt (se avsnitt 3.4.2). Skapandet av förförståelse är något som vi sett att man i alla läromedel lägger stor vikt vid, dock med lite olika fokus.

I *Akrobat* handlar de flesta uppgifter som rör förförståelse om textens genre, och väldigt få uppgifter inom denna kategori behandlar innehållet. En anledning till detta kan vara att texterna innehållsmässigt är så pass enkla och ligger så nära de flesta elevers vardag att de inte i någon större utsträckning kräver något aktivt arbete med att skapa förförståelse. Med tanke på att texterna är så pass enkla krävs inte mer förförståelse än den som läromedlet erbjuder. Därför anser vi att *Akrobat* på ett tillräckligt sätt uppfyller detta kriterium, men vi vill dock påpeka att det finns en risk att texterna är så lätta att de inte ger eleverna tillräcklig utmaning i läsningen.

Även *Pojken och Tigern* och *Zoom* uppfyller till största del detta kriterium, men arbetet med förförståelse handlar här nästan uteslutande om texternas innehåll. Båda dessa läromedel arbetar dock mycket utförligt med att skapa förförståelse gällande detta.

8.1.3 Dialog och samtal

Ytterligare ett sätt att skapa förståelse av det lästa, vilket alla läromedel uppmuntrar till, är att samtala om det man läst. Alla lärarhandledningarna poängterar vikten av att samtala om det lästa, och innehåller förslag på samtalsfrågor till varje kapitel. Dessa samtalsfrågor är i respektive material av olika karaktär och tränar olika tankestrategier. I *Zooms* och *Pojken och Tigerns* lärarhandledningar poängteras att dessa frågor ska ses som förslag, och att de måste anpassas till elevernas tankar och erfarenheter.

I *Akrobats* lärarhandledning ges dessutom konkreta förslag på hur man kan organisera s.k. "lässamtal". I viss mån görs detta även i *Zoom*, men här poängteras även att ett läromedel

aldrig automatiskt kan skapa bra samtal, utan bara ge förutsättningar för det. Detta anser vi alltså att alla dessa läromedel gör. Men kvalitén på samtalet beror sedan i hög grad på hur man som lärare utformar och leder det.

8.1.4 Träna förståelsestrategier

Då vi analyserat de olika läromedlens frågor och uppgifter har vi funnit att eleverna genom arbetet med dessa får träna sig i att använda flera av de förståelsestrategier vi tidigare presenterat (se avsnitt 3.3). Alla läromedel ger tillfälle att träna alla strategier, om än i mycket varierande utsträckning. Vi kommer nedan att presentera de olika förståelsestrategierna och diskutera i vilken mån vi anser att respektive läromedel ger träning i dessa.

8.1.4.1 Aktivera bakgrundskunskap

En grundläggande förutsättning för att kunna förstå och ta till sig en text är att man har de bakgrundskunskaper som krävs, samt att dessa aktiveras under läsningen (se avsnitt 3.3.1). Detta ställer vissa krav på läromedlet, då det måste innehålla relevanta frågor som täcker in och aktiverar just den kunskap som krävs för att man ska förstå den aktuella texten. Följaktligen ställs inom denna kategori mycket olika krav på läromedlens frågor beroende på vilken typ av texter de innehåller, och frågorna inom denna kategori måste alltså värderas i relation till den text de anknyter till.

Som vi tidigare nämnt är *Akrobats* texter relativt lättlästa, och beskriver miljöer och händelser som ligger nära de flesta elevers verklighet. Detta gör att det blir lägre krav här än i de andra läromedlen på att ha frågor som kräver aktiverande av omvärldskunskaper. Sett i detta perspektiv anser vi att *Akrobat* i relation till dess texter i tillräckligt hög grad tränar eleverna i att aktivera omvärldskunskaper, trots att läromedlet har relativt få frågor som tränar denna strategi. Dock skulle vi gärna se att det fanns fler texter som krävde användandet av denna tankestrategi.

Om texterna i *Akrobat* p.g.a. sin utformning inte i så hög grad kräver aktivering av omvärldskunskaper, blir det desto mer relevant att koppla dem till egna erfarenheter, eftersom innehållet ofta ligger nära elevernas erfarenhetsvärld. Detta är också något som görs ofta och på ett bra sätt genom frågorna i *Akrobat*. Att koppla texten till egna erfarenheter anser vi alltså att eleverna får mycket bra träning i genom arbetet med detta läromedel.

Både *Pojken och Tigern* och *Zoom* innehåller texter som i betydligt högre grad än *Akrobat* kräver att eleverna aktiverar omvärldskunskaper, eftersom de oftare handlar om situationer som inte sedan tidigare är kända för eleverna. I *Pojken och Tigern* får man följa Pelle och hans katt Tigern genom alla Sveriges landskap. Då de besöker de olika landskapen beskrivs karaktäristiska drag för respektive landskap, t.ex. om dess geografi och näringsliv. Utifrån detta anser vi att frågorna bör vara utformade så att de hjälper eleverna att aktivera eller införskaffa kunskap om det svenska samhället. I stället för att anknyta till kapitlets övergripande tema och fokusera på kunskaper som är relevant att ha inför läsningen fokuserar dock dessa frågor ofta på någon specifik detalj i texten. Därför anser vi inte att *Pojken och Tigern* ger eleverna god träning i att aktivera relevant omvärldskunskap i samband med läsningen trots att de har relativt många frågor som rör denna tankestrategi.

Inte heller att koppla texten till egna erfarenheter tränas i tillräckligt stor omfattning i *Pojken och Tigern*. Som vi visat i vår analys finns enbart två uppgifter som uppmuntrar till användande av denna tankestrategi. Det bör dock poängteras att det bland inferensfrågorna förekommer ett relativt stort antal uppgifter som kräver att eleverna kopplar ihop texten med egna erfarenheter.

I *Zoom* finns en blandning av texter, av vilka några beskriver situationer som är kända för eleverna, medan andra beskriver miljöer och förhållanden som ligger långt ifrån elevernas

verklighet. De som ligger långt ifrån elevernas verklighet utspelar sig i andra tidsåldrar eller på främmande platser, och kräver aktivering eller införskaffande av omvärldskunskaper för att förstås. Till just dessa texter finns också många frågor som hjälper eleverna att aktivera eller införskaffa den kunskap som krävs för att förstå texten, varför vi anser att aktivering av omvärldskunskaper tränas på ett mycket bra sätt genom arbetet med *Zoom*.

På samma sätt finns till de texter som ligger nära elevernas verklighet många frågor där eleverna får koppla texten till egna erfarenheter, varför vi menar att även detta tränas på ett mycket bra sätt i *Zoom*.

Rent generellt kan en risk med frågorna inom denna kategori vara att eleverna ”glömmer bort” att sätta dem i relation till texten. Detta motverkas dock framförallt i *Akrobat*, och i viss mån även i *Zoom*, genom att frågorna är formulerade så att de anknyter direkt till texten. (T.ex. ”Sofia i berättelsen är ganska nervös innan hon ska in på scenen. (...) Kanske har du själv spelat teater någon gång och har känt som hon. (...) Eller har du varit riktigt nervös någon annan gång?” (*Akrobat*, A vår s.58)). Självklart kan man också se det som lärarens uppdrag att påminna eleverna om att göra denna koppling i de fall då frågorna genom sin utformning inte gör det.

8.1.4.2 Göra inferenser

Inferensläsning är en grundläggande förutsättning för att uppnå läsförståelse, och något som poängterats starkt inom forskningen (se avsnitt 3.3.2). Därför känns det rimligt att kräva att läromedlen i läsförståelse lägger stor vikt vid att träna eleverna i just detta. Vi har i vår analys visat att alla läromedel har ett stort antal frågor som kräver att eleverna använder sig av inferensläsning. Dock är dessa frågor i de olika läromedlen av något olika svårighetsgrad och karaktär.

Något som kan diskuteras vad gäller inferensläsning är läromedlens fördelning mellan skriftliga och muntliga frågor, främst vad gäller de avancerade inferensfrågorna. I vår forskningsöversikt har vi konstaterat att en metod för att träna eleverna i inferensläsning är att låta läraren fungera som modell för eleverna genom att visa hur de ska gå tillväga för att läsa mellan raderna (se avsnitt 3.4.4.1). Utifrån detta är det alltså en fördel om många av inferensfrågorna i läromedlet är muntliga. Å andra sidan finns även fördelar med att låta eleverna arbeta enskilt med frågorna, eftersom det finns risk att muntliga frågor kräver mindre av den enskilde eleven, då alla inte tvingas anstränga sig och tänka självständigt. Kanske är det bästa helt enkelt att ha en blandning av muntliga och skriftliga frågor inom denna kategori, alternativt att lärare och elever i något skede arbetar tillsammans även med de skriftliga frågorna. På så vis kan läraren vara modell och visa eleverna hur de ska gå tillväga för att läsa mellan raderna samtidigt som alla tränas i att tänka självständigt.

Både *Pojken och Tigern* och *Zoom* ger eleverna mycket god träning i inferensläsning. De har som sagt många frågor inom denna kategori, och flera av dem ligger på en hög svårighetsgrad. Detta kan innebära att alla elever inte klarar av att besvara dessa frågor, men vi anser ändå att de fyller en funktion, eftersom de visar eleverna att allt inte står utskrivet i texten, och att en viktig del av läsningen därmed är att dra egna slutsatser.

Ytterligare en fördel med inferensfrågorna i dessa båda läromedel är att de tränar eleverna i att använda olika tankestrategier för att läsa mellan raderna. Vissa frågor kräver att eleverna använder sig av textrörlighet, medan andra tydligare kräver att man kopplar till kunskaper utanför texten.

Vad gäller fördelningen av skriftliga och muntliga frågor har dessa läromedel med båda sorter, men med tydlig övervikt åt de muntliga frågorna.

Även *Akrobat* ger eleverna god träning i inferensläsning, om än inte i lika hög grad som de båda andra läromedlen. Detta beroende på att de avancerade inferensfrågorna här ligger på en något lägre svårighetsgrad, och att de nästan enbart kräver att man använder sig av

textrörlighet, och inte av kunskaper utanför texten. Dessutom är nästan alla inferensfrågor skriftliga, vilket medför en risk att eleverna lämnas åt sig själva med inferensläsningen. Det bör dock påpekas att så inte måste vara fallet, utan att det naturligtvis beror på hur respektive lärare lägger upp arbetet med materialet.

8.1.4.3 Ta hjälp av bilder för att förstå texten

Att ta hjälp av bilderna för att förstå texten är en tankestrategi som i låg grad uppmuntras i dessa läromedel. Det läggs dock jämförelsevis liten betoning på denna strategi även inom forskningen. Trots det skulle vi önska att framförallt *Akrobat* och *Zoom* tydligare genom uppgifternas och frågornas utformning hjälpte eleverna att förstå att användandet av bilder kan vara till hjälp för att förstå texten.

Pojken och Tigern är något bättre på detta genom att där finns vissa frågor vars svar inte står utskrivna i texten, men finns i bilderna. Dock uttrycks inte i frågorna att eleverna ska använda sig av bilderna för att svara, vilket kan göra att eleverna inte förstår detta och istället gissar sig fram till ett svar. Därför skulle vi önska att man här var lite tydligare med att visa eleverna att svaret finns i bilderna, men denna uppgift kan i annat fall naturligtvis läggas på respektive lärare.

8.1.4.4 Sammanfatta texten genom att urskilja vad som är viktigt

Att sammanfatta och urskilja det viktiga i en text är en strategi som vi anser tränas på ett bra sätt genom arbetet med *Akrobat*, men inte genom de andra två läromedlen. *Akrobat* har relativt många frågor som tränar eleverna i denna strategi, men framförallt är dessa frågor omfattande och av hög kvalitet.

Franzén och Reichenberg poängterar vikten av att de frågor som ställs om texter kräver eftertanke och reflektion och sätter igång tankeprocesser hos eleverna (se avsnitt 3.4.3). Detta menar vi att *Akrobats* frågor inom denna kategori gör. För att kunna besvara dessa måste eleverna tänka självständigt och därigenom faktiskt träna på den avsedda strategin, vilket inte krävs vare sig i *Pojken och Tigerns* eller i *Zooms* frågor inom denna kategori.

Frågorna i *Pojken och Tigern* går oftast att besvara mekaniskt utan någon direkt eftertanke, eftersom flera av dem återkommer i varje kapitel och enbart kräver att man säger vem som är huvudperson, var texten utspelar sig etc. Detta gör att eleverna troligtvis efter ett par gånger kan besvara dessa frågor rutinmässigt utan att tänka efter. Utifrån detta menar vi att denna strategi inte tränas på ett tillfredsställande sätt i *Pojken och Tigern* trots att de har relativt många frågor inom denna kategori.

De flesta av *Zooms* frågor som berör att sammanfatta texten är utformade så att eleverna ska beskriva vad som händer i ett längre stycke. P.g.a. frågornas utformning finns dock risk att eleverna missuppfattar detta och bara berättar om en liten del av det stycke som avses. Detta gör att frågorna går att besvara utan att använda sig av den aktuella tankestrategin, varför vi inte anser att heller detta läromedel tränar denna strategi i tillräckligt hög grad.

8.1.4.5 Göra förutsägelser

Att göra förutsägelser är en tankestrategi som inte är särskilt starkt representerad vad gäller antalet frågor i något av läromedlen. Trots det anser vi att de ger relativt goda förutsättningar för eleverna att träna denna tankestrategi, om än i olika hög grad.

Genom arbetet med *Pojken och Tigern* finns mycket goda förutsättningar att träna eleverna i att göra förutsägelser om man arbetar enligt lärarhandledningens förslag, där det föreslås att man inför varje lästillfälle ska använda sig av hypotesläsning. Detta går, som vi tidigare nämnt, ut på att lärare och elever tillsammans gör förutsägelser om vad som kommer att hända i texten (se avsnitt 7.2.2).

En fördel med hypotesläsning är att lärare och elever gör förutsägelserna tillsammans. Detta utifrån det resonemang vi tidigare redogjort för då vi talade om inferensläsning, vilket innebär att lärarens uppgift är att fungera som modell för eleverna. På samma sätt skulle alltså läraren genom hypotesläsning kunna fungera som modell för hur man gör förutsägelser.

Även *Akrobat* och *Zoom* ger som sagt relativt god träning i denna strategi, trots att de inte har så många frågor som tränar detta, eftersom de frågor som finns är omfattande och utmanande. Dessa frågor kräver eftertanke och reflektion, och kan inte lösas mekaniskt.

Inom denna kategori kan man rent generellt diskutera huruvida frågorna uppmuntrar till att faktiskt använda det man vet från texten för att göra förutsägelsen. Risken med den här typen av uppgifter kan vara att eleverna hittar på vad som faller dem in, och därmed övar sin fantasi men inte tränar tankestrategin så som vi presenterat den. Både i *Akrobat* och i *Zoom* ger dock frågornas utformning vägledning i att förutsägelserna ska baseras på det man sedan tidigare vet om texten. I annat fall kan ansvaret att uppmärksamma eleverna på detta och vägleda dem i deras förutsägelser läggas på läraren, på samma sätt som vi talat om inom tidigare nämnda strategier.

8.1.4.6. Värdera och ta ställning till textens innehåll

En tankestrategi som vi anser att alla tre läromedel i hög grad uppmuntrar eleverna att använda sig av är att värdera och ta ställning till textens innehåll. Frågorna som berör denna strategi finns visserligen i olika stor utsträckning i de olika läromedlen, då *Zoom* har betydligt fler frågor än de andra. Men frågorna är i alla läromedlen av hög kvalitet, och utformade på ett sätt som gör att eleverna för att besvara dem måste reflektera och tänka aktivt, i linje med vad Franzén och Reichenberg förespråkar (se avsnitt 3.4.3). I regel är frågorna även tydligt kopplade till texten, vilket minimerar risken att eleverna skulle besvara dem utan att sätta dem i relation till det lästa.

Frågorna som berör denna strategi återfinns främst i arbetet med de texter som behandlar teman som är relevant att resonera kring och ta ställning till för barn i den ålder läromedlen riktar sig till.

8.1.4.7. Granska textens språk och utformning

Att distansera sig till texten och granska dess språk och utformning är en tankestrategi som vi funnit att *Akrobat* och *Zoom* i mycket hög grad tränar eleverna i att använda sig av. Detta i första hand inte beroende på antalet frågor inom denna kategori, utan på deras kvalitet.

Särskilt i *Zoom* finns många frågor som inte bara uppmärksammar eleverna på författarens sätt att använda sig av språket, utan dessutom kräver att man analyserar språket t.ex. genom att fundera på hur författaren gör för att förmedla en känsla, ett budskap e.d. Som vi tidigare nämnt talar Franzén och Reichenberg om vikten av att utforma frågor som sätter igång tankeprocesser hos eleverna, och som tvingar dem till eftertanke och reflektion (se avsnitt 3.4.3). Detta kriterium menar vi att *Zooms* frågor gällande språklig granskning mycket väl uppfyller. Det vi dock saknar inom denna kategori är frågor och uppgifter som fokuserar inte enbart på språket, utan även på textens utformning, t.ex. berättarteknik och komposition.

Även i *Akrobat* är frågorna utformade på ett sätt som gör att eleven måste använda sig av den tänkta strategin för att kunna besvara dem. *Akrobats* frågor inom denna kategori har, som vi visat i analysen, olika karaktär. Några av dem innebär en språklig granskning av texten, och gör därmed eleverna uppmärksamma på författarens sätt att använda sig av språket. Dessa frågor kräver i regel att man använder sig av texten samt att man tillför egna tankar kring språkets utformning. I jämförelse med *Zoom* kräver dock *Akrobats* frågor inom denna kategori något mindre av eleverna, då man här enbart behöver granska språket, men inte analysera det i djupare mening. Den andra typen av frågor inom denna kategori, vilka vi

enbart funnit i *Akrobat*, har mer fokus på textens utformning, men kräver ändå ungefär detsamma av eleverna.

Däremot anser vi inte att *Pojken och Tigern* i tillräckligt hög grad uppmuntrar eleverna att använda sig av denna tankestrategi. I materialet finns ett antal frågor som anknyter till strategin, men vi anser inte att dessa frågor har lika hög kvalitet som de andra böckernas. De flesta av dessa innebär att eleverna ska tolka ett uttryck från texten, t.ex. ”svansen mellan benen” och ”läsa tankar”. Nackdelen med dessa frågor är att de, till skillnad från de andra läromedlens, inte kräver att eleverna sätter frågan i relation till texten. Därför ger de flesta av dessa uppgifter inte heller tillfälle att på ett djupare plan vare sig granska eller analysera författarens sätt att använda sig av språket.

8.2 Diskussion av resultatet och dess konsekvenser

8.2.1 Läromedlens koppling till aktuell forskning och inlärningsteorier

När vi analyserat de tre läromedlen *Akrobat*, *Pojken och Tigern* och *Zoom* har vi kommit till slutsatsen att de alla tycks ha sin grund i aktuell forskning och i kursplanens mål gällande läsförståelse. Alla arbetar på något sätt med de fyra kriterier som vi visat att forskningen tar upp som viktiga för att främja läsförståelse, och alla de tankestrategier som forskningen talar om att goda läsare använder sig av övas genom frågorna och uppgifterna i läromedlen, om än i olika utsträckning.

Dessutom tycks läromedlen ha sin teoretiska utgångspunkt i de övergripande inlärnings-teorier som även läsförståelseforskningen bygger på. Vi har i vår forskningsöversikt beskrivit att aktuell läsförståelseforskning tycks utgå från två olika inlärningsteorier: kognitiv och sociokulturell teori. Grunden för kognitiv teori är som vi tidigare beskrivit att lärande sker genom tankeprocesser och mental omstrukturering (se avsnitt 3.2.3.1). Detta omsätts i läsförståelseforskning genom att man talar om vikten av att som läsare använda sig av olika tankestrategier och att vara medveten om sitt användande av dessa. Anknytningen till kognitiv teori syns i de läromedel vi analyserat genom att frågor och uppgifter i hög grad tycks ha sin utgångspunkt i dessa tankestrategier.

I sociokulturell teori betonar man istället samspelets betydelse för lärandet. Detta betyder inte att man avvisar de mentala processernas betydelse, men man har utvecklat en teori som poängterar att lärande inte enbart sker inom en person, utan att det alltid sker i ett sammanhang och i samspel mellan den lärande individen och dess omgivning (Dysthe, 2003). Även denna inlärningsteori har fått genomslag i läsförståelseforskningen, och så även i utformandet av de läromedel vi analyserat. Främst betonar dessa samspelet mellan människor. De lägger stor vikt vid samtal om texterna, för att på så vis ta del av andras tankar, och läromedelsförfattarna motiverar detta på samma sätt som inom den sociokulturella teorin: med att lärande uppstår i samspel med andra.

8.2.2 Är läromedlen självbärande?

Trots att de läromedel vi analyserat arbetar med alla de kriterier som forskning tar upp som viktiga för att utveckla läsförståelsen, och att de i någon mån tränar alla de förståelsestrategier vi presenterat, menar vi av två anledningar att inget av dem är självbärande.

För det första tar inget av läromedlen upp alla aspekter av läsförståelse i tillräckligt hög grad, utan som vi visat i våra analyser finns i alla läromedel områden som de inte arbetar så mycket med. Detta gör att de behöver kompletteras med annan undervisning för att ge eleverna goda möjligheter att nå kursplanens mål, och för att göra dem till goda läsare i forskningens bemärkelse. *Akrobat* skulle behöva kompletteras med texter som är lite mer

gedigna och djupgående, och som ger barnen större utmaningar. *Pojken och Tigern* skulle behöva kompletteras med träning i ett par förståelsestrategier: att språkligt granska och analysera texter och att koppla det lästa till relevant omvärldskunskap. Dessutom skulle detta läromedel behöva kompletteras med ett utförligare arbete med olika genrer. Även *Zoom* skulle främst behöva kompletteras med att läsa fler genrer än skönlitteratur och träning i att läsa med andra syften än att uppleva.

För det andra vill vi hävda att inte heller de aspekter av läsförståelse som tränas i stor omfattning inom respektive läromedel med automatik utvecklas genom arbete med detta. Som vi varit inne på i vår diskussion av läromedlens sätt att träna läsförståelse beror utvecklingen av elevernas läsförståelseförmåga till stor del på hur man som lärare lägger upp arbetet med läromedlen och hur man vägleder eleverna, exempelvis genom att uppmärksamma dem på användandet av tankestrategier. För att läsförståelsen ska tränas på det sätt läromedlet avser krävs alltså alltid ett medvetet arbete av lärarna. Lämnas eleverna åt sig själva med läromedlet finns en stor risk att de arbetar sig igenom mycket av materialet utan att faktiskt träna de tankestrategier som läromedlet avser att träna.

8.2.3 Resultatets konsekvenser

Vi har konstaterat att alla de läromedel vi analyserat ger goda förutsättningar för att träna elevers läsförståelse, men att inget av dem är komplett, utan att alla på något sätt behöver kompletteras med annan undervisning. Vi har även konstaterat att också de aspekter av läsförståelse som tränas på ett omfattande sätt i respektive läromedel kräver ett medvetet arbete från lärarens sida. Detta medför naturligtvis att lärare inte lugnt kan luta sig tillbaka på läromedlen i tro att eleverna genom arbete med dessa automatiskt lär sig att läsa med god förståelse eller uppnår kursplanens mål. Troligtvis gäller dessa slutsatser inte bara för de läromedel vi analyserat, utan även för andra läromedel med liknande uppbyggnad och syfte.

Dessa slutsatser i kombination med de undersökningar från Skolverket som vi hänvisat till (se kap 1) som visar att över hälften av eleverna i Sveriges skolor arbetar med läromedel i läsundervisningen samt att svenska lärare har dålig kunskap om och är dåliga på att bedriva medveten undervisning i förståelsestrategier gör naturligtvis att det finns viss anledning att känna oro för svenska elevers utveckling inom läsförståelse. Detta förstärker ytterligare de slutsatser från tidigare nämnda undersökning som säger att ett mycket viktigt område för svenska lärares kompetensutveckling är just kunskap om läsförståelsestrategier (se kap 1).

Vår studie är enbart textbaserad och säger ingenting om hur läromedelsanvändningen ser ut i praktiken. Då vi visat att det praktiska arbetet är av stor vikt för vad eleverna faktiskt lär sig, menar vi att denna studie skulle få ytterligare relevans för verkligheten i skolorna om den kompletterades med undersökningar om detta.

9. Referenser

Referenslitteratur:

Allard, Birgita, Rundqvist, Margret & Sundblad, Bo (2001). *Nya Lusboken*. Stockholm: Bonnier utbildning.

Björk, Maj & Liberg, Caroline (1996). *Vägar in i skriftspråket – tillsammans och på egen hand*. Stockholm: Natur & Kultur.

Borgström, Håkan (2006). *Den hemliga koden – aktuell forskning om läsning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Chambers, Aidan (1993). *Böcker inom oss – Om boksamtal*. Stockholm: Rabén & Sjögren.

Chambers, Aidan (1994). *Böcker omkring oss – Om läsmiljö*. Stockholm: Norstedts.

Claesson, Silwa (2002). *Spår av teorier i praktiken: Några skolexempel*. Lund: Studentlitteratur.

Dymock, Susan & Nicholson, Tom (1999). *Reading Comprehension – What is it? How do you teach it?* Wellington: New Zealand Council for Educational Research.

Dysthe, Olga (red.) (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Edfeldt, W Åke (1982). *Läsprocessen: grundbok om läsforskning*. Stockholm: Liber utbildning.

Franzén, Lena (1988). *Läsförståelse för lässvaga barn* (Rapport 1988: 8). Malmö: Lunds universitet, Lärarhögskolan i Malmö.

Franzén, Lena (1997). *Läsförståelse – Att göra inferenser*. Malmö: Gleerups Utbildning.

Keene, Ellin Oliver & Zimmerman, Susan (1997). *Tankens mosaik – Om mötet mellan text och läsare*. Göteborg: Daidalos.

Lindgren, Ulla & Mahieu, Ron (1997). *Läsförståelse – Inferensträning, en väg att utveckla elevernas kognitiva förmåga och grundlägga ett livslångt lärande*. (Didacticus Umensis [Notiser], 3) Umeå: Umeå universitet.

Lundberg, Ingvar & Herrlin, Katarina (2005). *God Läsutveckling: kartläggning och övningar*. Stockholm: Natur & Kultur.

Lundberg, Ingvar (1984). *Språk och läsning*. Malmö: Gleerups.

MSU = Myndigheten för skolutveckling (2003). *Att läsa och skriva – en forskningsöversikt baserad på forskning och dokumenterad erfarenhet*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

Reichenberg, Monica (2007). *Vägar till läsförståelse – Texten, läsaren och samtalet*. Stockholm: Natur & Kultur.

Rosén, Monica, Längsjö, Eva, Nilsson, Ingegärd & Gustafsson, Jan-Erik (2008). *Läsförståelse under luppen: observera – bedöma – utveckla*. Stockholm: Natur & Kultur.

Skolverket (2001) *Språkboken – en antologi om språkundervisning och språkinlärning*. Stockholm: Statens skolverk.

Skolverket (2002). *Språket lyfter: diagnosmaterial i svenska och svenska som andraspråk för åren före skolår 6. Observationsschema*. Stockholm: Statens skolverk.

Skolverket (2007a). *PIRLS 2006. Läsförmågan hos elever i årskurs 4 – i Sverige och i världen*. Stockholm: Statens skolverk: Serie: Rapport / Skolverket, 305.

Skolverket (2007b) *Vad händer med läsningen? En kunskapsöversikt om läsundervisningen i Sverige 1995-2007*. Stockholm: Statens skolverk: Serie: Rapport / Skolverket, 304.

Smith, Frank (2000). *Läsning*. Stockholm: Liber.

Elektroniska källor:

Skolverket. (2000). *Grundskolan: Kursplaner och betygskriterier för ämnet svenska*. Hämtad 2009-01-02 från <http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx>

Skolverket. (2007c). *Kunskapsprofil Äp5 svenska och svenska som andraspråk vt 2007, 2008*. Hämtad 2009-01-03 från <http://www.skolverket.se/content/1/c4/52/41/%C4P%205%20Kunskapsprofil%20Svenska.pdf>

Skolverket. (2008). *Kursplan med kommentarer till mål som eleverna lägst ska ha uppnått i slutet av det tredje skolåret*. Hämtad 2009-01-03 från www.skolverket.se/publikationer

Källmaterial:

Bergsvik Kerstin, Rosenlund, Kurt & Sahlin, Pär (2006). *Akrobat – Tolv steg i svenska. Lärarbok A, Steg 1-4*. Stockholm: Natur & Kultur.

Bergsvik Kerstin, Rosenlund, Kurt & Sahlin, Pär (2006). *Akrobat – Tolv steg i svenska. A Höst, Steg 1-4*. Stockholm: Natur & Kultur.

Bergsvik Kerstin, Rosenlund, Kurt & Sahlin, Pär (2006). *Akrobat – Tolv steg i svenska. A Vår, Steg 1-4*. Stockholm: Natur & Kultur.

Korsell, Ingela (2008). *Pojken och Tigern. Läsförståelse. Lärarens bok*. Stockholm: Natur & Kultur.

Pettersson, Lena (2003). *Zoom – reflekterande läsning. Antologi*. Stockholm: Bonnier utbildning.

Pettersson, Lena (2003). *Zoom – reflekterande läsning. Din bok A*. Stockholm: Bonnier utbildning.

Pettersson, Lena (2004). *Zoom – reflekterande läsning. Lärarens bok*. Stockholm: Bonnier utbildning.

Westman, Lars (2002). *Pojken och Tigern. Läseboken*. Stockholm: Natur & Kultur.

Westman, Lars & Korsell, Ingela (2008). *Pojken och Tigern. Läsförståelse. Elevens bok*. Stockholm: Natur & Kultur.